

Berufseinmündung von Pflegelehrern

Eine empirische Untersuchung zur Situation und zum Erleben
von Pflegelehrenden an Pflegebildungseinrichtungen
in der Phase der Berufseinmündung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des
Doktorgrades der Pflegewissenschaft
(Dr. rer. cur.)

an der Pflegewissenschaftlichen Fakultät der
Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar

vorgelegt von:
Roland Brüche

Erstgutachterin:
Prof. Dr. phil. Susanne Schewior-Popp

Zweitgutachterin:
Prof. Dr. phil. Birgit Stappen

vorgelegt im Juni 2013

Inhalt

Einleitung	1
1 Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung und –tätigkeit	4
1.1 Lehrerausbildung in Deutschland	4
1.2 Arbeitsort Pflegebildungseinrichtungen.....	8
1.2.1 Verortung der Pflegebildungseinrichtungen.....	8
1.2.2 Lehrpersonal an Pflegebildungseinrichtungen.....	9
1.2.3 Aufgabenbereiche von Lehrenden an Pflegebildungseinrichtungen	11
1.2.4 Arbeitsbedingungen an Pflegebildungseinrichtungen	12
1.3 Zur inneren Differenzierung der „Lehrerschaft“	12
2 Lehrer werden: Sozialisationstheoretische Ausgangspunkte.....	17
2.1 Biographie und Statuspassagen	17
2.1.1 Bedeutung der Biographie	17
2.2.2 Statuspassagen und Gatekeeper	19
2.2 Betrachtungsweisen von Sozialisation	21
2.2.1 Identitätsbildung durch gesellschaftliche Verhältnisse (Klaus Ottomeyer)	21
2.2.2 Habitus und soziale Felder (Pierre Bourdieu).....	22
2.2.3 Denkstile und Denkkollektive (Ludwik Fleck)	26
2.2.4 Wechselseitigkeit sozialer und Persönlichkeitsstrukturen (Wolfgang Lempert)	30
2.3 Sozialisation als Bedingung: Zusammenfassende Betrachtung	33
3 Befunde zur Berufseinmündung von Lehrenden.....	35
3.1 Begriffsbestimmung	35
3.2 Empirische Befunde zur Berufseinmündung.....	36
3.2.1 Befundfokus Problemfelder.....	39
3.2.2 Befundfokus Entwicklung.....	42
3.2.3 Zusammenfassende Betrachtung der empirischen Befunde	48
3.3 Vorschläge und Konzepte zur Gestaltung der Berufseinmündung	49
3.3.1 Idealtypische Modelle der Berufseinmündung.....	49
3.3.2 Vorschläge und Konzepte in der Literatur	51
3.4 Bedeutung für die Untersuchung der Situation Pflegelehrender	61
4 Zur Frage der Berufseinmündung von Pflegelehrenden	62
4.1 Forschungskonzeption	62
4.2 Interviews mit Pflegelehrenden: Zur Genese des Analysematerials	67
4.2.1 Merkmale der interviewten Personen.....	68

4.2.2 Interviewleitfaden und –durchführung.....	69
4.2.3 Interviews und Transkripte.....	71
4.3 Entdecken von Gemeinsamkeiten: Analyse durch qualitative Heuristik	71
4.3.1 Methodologische und methodische Merkmale der qualitativen Heuristik im Überblick	72
4.3.2 Heuristische Analyse der Interviewtranskripte	74
4.3.3 Ergebnisse der heuristischen Analyse	76
4.4 Überprüfen identifizierter Gemeinsamkeiten: Standardisierte Befragung von Lehrenden.....	91
4.4.1 Entwicklung des Fragebogens	92
4.4.2 Durchführung der Befragung.....	98
4.4.3 Rücklauf und Sample der standardisierten Befragung.....	100
4.5 Einschätzungen und Aussagen zur eigenen Berufseinmündung: Ergebnisse der standardisierten Befragung.....	104
4.5.1 Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung	104
4.5.2 Aussagen zur Anwendung von Unterrichtsmethoden / -verfahren	105
4.5.3 Aussagen zum Einbeziehen der Pflegepraxis in den Unterricht.....	110
4.5.4 Aussagen zum Ausprobieren von Unterrichtsmethoden.....	111
4.5.5 Aussagen zum Erleben von Sicherheit im Unterricht	112
4.5.6 Aussagen zur Unterstützung in der Berufseinmündungsphase	117
4.6 Forschungsergebnisse	120
4.6.1 Zusammenführung der Ergebnisse beider Forschungsphasen.....	120
4.6.2 Gepräge der Berufseinmündungsphase von Pflegelehrenden.....	125
4.6.3 Diskussion der Ergebnisse	127
5 Schlussfolgerungen	130
5.1 Ausgestaltung der Berufseinmündungsphase	130
5.2 Implikationen für weitere Forschung	133
Literatur.....	135
Anhang	142
Informationsblatt zur standardisierten Befragung (Online-Fragebogen)	143
Dokumentation des Online-Fragebogens.....	144

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vier Typen von Gatekeeping (eigene Darstellung auf der Grundlage von Behrens und Rabe-Kleberg 2000)	19
Abbildung 2: Dialektische Beziehung von Habitus und sozialen Feldern im Sozialen (eigene Darstellung)	23
Abbildung 3: Theoretisches Schema des sozialen Raums und die Verortung von Pflegelehrern (auf der Grundlage von Schwingel 2011, 108 und Bourdieu 2012, 708)	24
Abbildung 4: Entstehung eines neuen Gedankens im Denkkollektiv (Quelle: Brüche und Theis 2008, 32)	28
Abbildung 5: Bedingungen, Prozesse und ‚Produkte‘ beruflicher Sozialisation – der interaktionistische Rahmen (Quelle: Lempert 2007, 15)	32
Abbildung 6: Mittelwerte der Gesamtbeanspruchung und der Anforderungsbereiche (Quelle: Keller-Schneider 2008, 255)	44
Abbildung 7: Hierarchie der vier idealtypischen Modelle der Berufseinführung (vgl. EDK 1996, 37)	50
Abbildung 8: Verantwortlichkeit und Maßnahmenorientierung von Berufseinmündungskonzepten und -vorschlägen	57
Abbildung 9: Forschungskonzeption	65
Abbildung 10: Merkmale der qualitativen Heuristik (eigene Darstellung auf der Grundlage von Kleining 1994)	73
Abbildung 11: Entwickelter Kategorienbaum	76
Abbildung 12: Identifizierte Gemeinsamkeiten im Überblick	91
Abbildung 13: Entwicklungsschritte der Fragebogenkonstruktion	93
Abbildung 14: Anzahl der angeschriebenen Bildungseinrichtungen nach Bundesländern	98
Abbildung 15: Verteilung der Altersgruppen	101
Abbildung 16: Hochschulabschlüsse	102
Abbildung 17: Bildungsgänge, in denen Unterricht erfolgt	102
Abbildung 18: Verteilung der Bildungseinrichtungen (Sample und angeschriebene)	103
Abbildung 19: Einschätzungen zur Unterrichtsvorbereitung	105
Abbildung 20: Ranking meist genutzter Unterrichtsmethoden/-verfahren	106
Abbildung 21: Weitere angewendete Unterrichtsmethoden (unsortiert)	107
Abbildung 22: Gründe für das Anwenden von Unterrichtsmethoden/-verfahren	108
Abbildung 23: Ranking nicht angewendeter Unterrichtsmethoden/-verfahren	108
Abbildung 24: Gründe für das Nichtanwenden von Unterrichtsmethoden/-verfahren	109
Abbildung 25: Einbeziehen der Pflegepraxis in den Unterricht	110
Abbildung 26: Ausprobieren von Unterrichtsmethoden	111
Abbildung 27: Erleben von Sicherheit im Unterricht	113
Abbildung 28: Bedeutung von Unterstützungsmöglichkeiten	117
Abbildung 29: Empfehlungen an Schulleitungen zur Erleichterung der Berufseinmündung	119
Abbildung 30: Empfehlungen an Hochschulen zur Vorbereitung auf Tätigkeit und Rolle als Lehrende	119
Abbildung 31: Elemente eines möglichen Berufseinmündungs-Begleitprogramms	131

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Länderspezifische Übersicht über die Verortung der Ausbildungsstätten (auf der Grundlage von Steffen und Löffert 2010, 43 / 54)	9
Tabelle 2: Qualifizierung des Personals an Pflegebildungseinrichtungen (auf der Grundlage von PABiS und BEA) (Quelle: Brühe 2008, 20)	11
Tabelle 3: Merkmalsunterschiede von Lehrern im allgemeinbildenden und im Pflegebildungsbereich	14
Tabelle 4: Kapitalien und ihr Besitz (auf der Grundlage von Schwingel 2011, 88-93)	22
Tabelle 5: Denkstile in der Pflege (auf der Grundlage von: Brühe et al. 2004)	29
Tabelle 6: Studien zur Berufseinmündung von Lehrenden im öffentlichen Schulsystem	37
Tabelle 7: Merkmale der ausgewählten Studien	39
Tabelle 8: Überdurchschnittliche Belastungen am Anfang und am Ende des Berufseinstiegs (Quelle: Albisser 2009)	41
Tabelle 9: Zentrale berufliche Anforderungen des Lehrerhandelns (Quelle: Hericks 2006, 92)	43
Tabelle 10: Vorschläge und Konzepte zur Berufseinmündung von Lehrenden im Überblick	52
Tabelle 11: Reflexion der Forschungskonzeption auf der Grundlage der interaktionsorientierten Systematik nach Haußer (1994)	67
Tabelle 12: Merkmale der interviewten Personen zum Zeitpunkt des ersten Interviews	69
Tabelle 13: Identifizierte Gemeinsamkeiten und ihre Quell-Kodierungen	78
Tabelle 14: Übersicht Fragebogenkonstruktion	96
Tabelle 15: Zugriffe auf die Online-Befragung pro Woche	100
Tabelle 16: Übersicht pflegepädagogischer Studiengänge (Grundlage: Zeller-Dumke 2013)	104
Tabelle 17: Strategien in ungeplanten bzw. störenden Unterrichtssituationen	115
Tabelle 18: Zusammenführung der Forschungsergebnisse und abschließende Formulierung identifizierter Gemeinsamkeiten	121

Einleitung

Sie stellen ein Ziel dar und sind doch gleichzeitig erst der Beginn eines Weges: Einmündungen. Wenn Pflegelehrer¹ nach Abschluss ihres Studiums beginnen, Schüler der Kranken-, Kinderkranken- und Altenpflege zu unterrichten, wähen sie sich am Ziel langjähriger Bemühungen. Schnell wird deutlich, dass dieses Ziel mit einem neuen Aufbruch beginnt: Dem Start in eine Welt des Unterrichtens, Beurteilens und Begleitens, die sie vorher lediglich aus der Perspektive des Pflegeschülers wahrnehmen konnten, als sie selbst eine Pflegeausbildung absolvierten. Insofern erleben sie ihre zweite Berufseinmündung und sitzen nun auf der anderen Seite des Lehrertischen. Die Pflegekraft ist jetzt Lehrkraft.

Diese Arbeit wendet sich der Situation von Pflegelehrern an Pflegebildungseinrichtungen zu und nimmt dabei die Phase ihrer Einmündung in den Lehrerberuf in den Blick. Während über die Situation von Pflegelehrern im Vergleich zu Lehrern aus dem allgemeinbildenden und berufsbildenden öffentlichen Schulwesen nur geringe empirische Kenntnisse vorliegen, ist über den Pflegelehrer in dieser Phase seiner beruflichen Entwicklung kein wissenschaftlich abgesichertes Wissen vorhanden. Dabei wird die Berufseinmündung von Lehrern in vielen Veröffentlichungen insgesamt als eine sensible Phase beschrieben. Hinzu kommt die große Bedeutung, die einer hochwertigen pflegerischen Versorgung in einer alternden Gesellschaft beigemessen wird. Eine angemessene Qualität ist nur zu erreichen bzw. zu stabilisieren, wenn es Lehrer gibt, die über ihr pädagogisches Handeln in der Berufsausbildung zur Entwicklung eines notwendigen Kompetenzfundaments bei den Pflegenden beitragen können. Ein solches pädagogisches Handeln benötigt Sicherheit, die sich erst entwickeln muss. Inwieweit dies Pflegelehrern in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit gelingt und wie sie ihre Situation als (Wieder-)Anfänger erleben, sind leitende Gedanken der vorliegenden Studie. Sie greift damit ein Forschungsdesiderat der Pflegebildungsforschung auf. Ihre Ziele sind primär entdeckend-beschreibender Natur. Der Beitrag dieser Studie soll aber auch darin liegen, einen Vorschlag zur systematischen Sicherstellung einer gelingenden Berufseinmündung Pflegelehrender in der Organisation Pflegebildungseinrichtung zu liefern.

Zunächst werden die Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung und –tätigkeit thematisiert (Kapitel 1). Insbesondere die Lehrerausbildung in Deutschland (Kapitel 1.1) ist durch eine starke Heterogenität gekennzeichnet, die einerseits mit der föderalen Struktur des Bildungswesens zusammenhängt. Andererseits hängt sie auch zusammen mit der Nischenbedeutung der Pflegeausbildungen und der Ausbildung der dabei tätigen Pflegelehrer im Gefüge der Ausbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der universitären Lehramtsstudiengänge für das öffentliche Schulwesen. Den Spezifika des Arbeitsortes Pflegebildungseinrichtung wird in Kapitel 1.2 nachgegangen. Es wird geklärt, wie diese Schulen im deutschen Bildungssystem verortet sind und

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird nur die männliche Form benutzt. Gemeint sind natürlich immer beide Geschlechter.

wodurch das Lehrpersonal, ihre Aufgabenbereiche und Arbeitsbedingungen gekennzeichnet sind. Aufgrund vielfach nur rudimentärer Daten kann dies lediglich skizzierend erfolgen. Zum Abschluss des ersten Kapitels wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Situationen von Lehrenden allgemeinbildender und berufsbildender Schulen und derjenigen von Pflegelehrern an Pflegebildungseinrichtungen vergleichbar sind; es geht um die Binnendifferenzierung der „Lehrerschaft“. Mit diesen Ausführungen hat das erste Kapitel eine Verständnis- und Hintergrundfolie entwickelt, um die empirischen Befunde zur Berufseinmündung von Lehrern einordnen zu können.

Bevor diese Befunde ausgeführt werden, erfolgt in Kapitel 2 eine Auseinandersetzung mit sozialisationstheoretischen Ausgangspunkten des „Lehrer-Werdens“. Dabei nehmen der Lebenslauf und die ihn mit Sinn anfüllende Biographie eine wichtige Funktion ein, sind sie es doch, die im Rahmen von Statuspassagen über Aufnahme oder Ablehnung durch Gatekeeper eine entscheidende Rolle spielen (Kapitel 2.1). Der Sozialisationsforschung entstammen unterschiedlichste Konzepte und Theorien, die sich mit der Frage der gesellschaftlichen Verortung und Entwicklung von Individuen befassen. In Kapitel 2.2 werden vier ausgewählte Betrachtungsweisen skizziert. Hierbei geht es auf der einen Seite um soziologische und psychologische Konstrukte, die die Identitätsbildung durch gesellschaftliche Verhältnisse fokussieren, die Entwicklung von Habitus im Zusammenhang mit sozialen Feldern und ihren Kapitalien bzw. die Wechselseitigkeit von Strukturen des sozialen Umfelds und Persönlichkeitsstrukturen. Zum anderen wird eine eher epistemologische Perspektive vorgestellt, die soziale und historische Bedingtheit von kollektiven Denkentwicklungen in den Vordergrund stellt. Die Theoriedarstellungen werden dabei um einen Bezug zur Situation von Pflegelehrern ergänzt, die aus dem vorherigen Kapitel bekannt sind. Kapitel 2.3 führt die Theorien in der Weise zusammen, dass die von ihnen beschriebenen Sozialisationsprozesse als Ausgangspunkt der weiteren Entwicklung von Pflegelehrern angesehen werden müssen.

Im Anschluss an die beiden ersten Kapitel, die Bedingungen für die Berufseinmündung von Pflegelehrern thematisieren, werden empirische Befunde zu dieser Phase in Kapitel 3 ausgeführt. Nach einer notwendigen Begriffsbestimmung des Wortes „Berufseinmündung“ (Kapitel 3.1) werden Studien der vergangenen zehn Jahre angeführt, die sich mit der Situation berufseinmündender Lehrer befassen (Kapitel 3.2). Vielfach folgen die Studien einem quantitativen Forschungsparadigma und stellen sich als Längsschnittstudien vor. Sie befassen sich überwiegend mit Lehrern, die an allgemeinbildenden Schulen tätig sind. Aus dem berufsbildenden Bereich, der für die Auseinandersetzung mit der Gruppe der Pflegelehrer von besonderem Interesse wäre, liegt nahezu keine Forschung vor. Die Studien fokussieren einerseits Problemfelder von Lehrenden in der Berufseinmündung und nehmen andererseits eine entwicklungsbezogene Perspektive ein. Der darauf folgende Abschnitt (Kapitel 3.3) widmet sich der Darstellung von Vorschlägen und Konzepten zur unterstützend-begleitenden Ausgestaltung der Berufseinmündungsphase. Veröffentlichungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz werden dabei angeführt und einer Systematisierung un-

terzogen, die in Verantwortlichkeiten und Maßnahmenorientierung der Konzepte unterscheidet. Welche Bedeutung die dargelegten empirischen Befunde und Konzepte für die Untersuchung der Situation Pflegelehrender in der Berufseinmündung haben, wird in Kapitel 3.4 aufgeworfen.

Den Kern dieser Arbeit bildet die Vorstellung einer eigenen empirischen Studie zur Frage der Berufseinmündung von Pflegelehrern. Dies erfolgt in Kapitel 4. Nach einer Darstellung der Forschungskonzeption (Kapitel 4.1), die einem qualitativen Forschungsparadigma folgt, wird die Genese des primären Untersuchungsmaterials beschrieben (Kapitel 4.2). Es wurden zehn Personen zu zwei Zeitpunkten ihrer Berufseinmündung mit problemzentrierten Interviews befragt (zu Beginn und nach eineinhalb Jahren). Der Abschnitt klärt die Merkmale der befragten Personen und informiert über die zugrunde liegenden Interviewleitfäden. Zur Datenanalyse wurde das Verfahren der qualitativen Heuristik nach Kleinig verwendet. Kapitel 4.3 weist die methodologischen und methodischen Merkmale dieses Verfahrens aus und klärt, auf welche Weise zum Ziel der Analyse gelangt wird, dem Erkennen von Gemeinsamkeiten. Der konkrete Prozess und die Ergebnisse dieser Analyse werden vorgestellt.

Um die gewonnenen Ergebnisse durch eine größere Zahl von Befragten abzusichern, erfolgte im Anschluss eine standardisierte Befragung bei Pflegelehrern mittels eines Online-Fragebogens. Kapitel 4.4 stellt die Entwicklung des Fragebogens vor und geht auf die Durchführung der Befragung sowie die Merkmale der 457 antwortenden Personen (Rücklauf) ein. Die Ergebnisse der Befragung stellt Kapitel 4.5 dar. Sie werden differenziert nach Aussagen zur Unterrichtsgestaltung, zur Anwendung von Unterrichtsverfahren bzw. Unterrichtsmethoden, zum Einbeziehen der Pflegepraxis in den Unterricht, zum Ausprobieren von Unterrichtsmethoden, zum Erleben von Sicherheit im Unterricht und zur Unterstützung durch Kollegen. Kapitel 4.6 führt letztlich die Ergebnisse der Interviewanalyse und der standardisierten Befragung zusammen und zeichnet ein Bild vom Gepräge der Berufseinmündungsphase von Pflegelehrenden. Die Diskussion der Ergebnisse unter Bezugnahme auf die in Kapitel 3.2 angeführten Befunde erfolgt zum Schluss des Kapitels (4.6).

Im letzten Kapitel (5) wird der Versuch unternommen, als Konsequenz der Studienergebnisse ein Konzept für die Ausgestaltung der Berufseinmündungsphase zu entwerfen (Kapitel 5.1). Es folgt der Erkenntnis, dass ein systematisiertes Begleitangebot an der Bildungseinrichtung selbst etabliert werden sollte. Es wird erläutert, wie dies in Kooperation mit einer Hochschule, die Pflegelehrer ausbildet, sinnvoll denkbar ist. Die abschließenden Ausführungen widmen sich möglichen Forschungsfragen, die sich als Konsequenz aus der hier vorgestellten Untersuchung ergeben (Kapitel 5.2).

1 Rahmenbedingungen der Lehrerausbildung und -tätigkeit

Um die in Kapitel 3 darzustellenden Befunde zur Berufseinmündung von Lehrenden hinsichtlich ihrer Bedeutung und Konsequenzen einordnen zu können, ist vorab ein Blick auf bestehende Rahmenbedingungen notwendig. Sie bilden eine wichtige Verständnisfolie. Diese Folie ist insbesondere deshalb von Bedeutung, da sich die Ausbildungs- und Tätigkeitssituation von Lehrern in Deutschland sehr heterogen darstellt. Die folgenden Ausführungen haben den Zweck, einen Überblick zu verschaffen. Sie skizzieren zum einen die Lehrerausbildung in Deutschland, wie sie für die Tätigkeit als Lehrer im staatlichen Schuldienst und als Pflegelehrer durchgeführt wird. Zum anderen wird der Arbeitsort Pflegebildungseinrichtung differenzierter betrachtet. Im Fokus stehen die strukturelle Verortung der Pflegeschulen als äußere Bedingung sowie innere Bedingungen wie der Qualifikationsmix des Lehrpersonals, die Aufgabengebiete von Pflegelehrern und die Arbeitsbedingungen an Pflegeschulen. Das Kapitel schließt mit einer resümierenden Betrachtung der Unterschiede zwischen Pflegelehrern und Lehrern im allgemeinbildenden Schulbereich, so dass die notwendige Verständnisfolie für die Einschätzung der empirischen Befunde zur Berufseinmündung geschaffen ist.

1.1 Lehrerausbildung in Deutschland

Zunächst werden die Strukturen der Lehrerausbildung² in Deutschland skizziert. Sie bilden das Fundament, auf dem die Absolventen der Lehrerstudiengänge ihre Entwicklung als Lehrende machen.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Situation von Pflegelehrenden, also Lehrenden, die in den Ausbildungen der Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und der Altenpflege tätig sind. Die Lehrerausbildung für dieses Berufsfeld stellt sich überaus heterogen strukturiert dar. Da die Ausbildung Pflegelehrender eng verbunden mit der Entwicklung der Pflegeberufe selbst ist, ist das heute vorzufindende, flächendeckende Studiengangsangebot zur Lehrerausbildung in der Pflege eine Folge der Professionalisierungs- und Akademisierungsbemühungen der Pflegeberufe (vgl. Hundenborn 2005, 189). Diese führte in den 1990er Jahren in einem rasch voranschreitenden Prozess zum bundesweiten Entstehen von Studiengängen, die zunächst als weiterqualifizierendes Bildungsangebot für die Bereiche des Pflegemanagement und der Pflegepädagogik angeboten wurden. Letztere lösten Wei-

² Blömeke et al. weisen darauf hin, dass in sprachlicher Hinsicht die Schwierigkeit besteht, „dass es keine einheitliche Bezeichnung für das Gebilde der Lehrerbildung gibt: Ist eben dieser Begriff der ‚Lehrerbildung‘ angemessen oder soll doch stärker das Faktum betont werden, dass es sich um einen erlernbaren Beruf handelt, indem der Begriff der ‚Lehrerausbildung‘ verwendet wird?“ (Blömeke et al. 2004, 11) Diese Arbeit folgt dem von den Autoren gewählten „mittleren Weg“, indem von Lehrerausbildung die Rede ist, wenn es um das Studium und die sich anschließende Zeit des Referendariats (Vorbereitungsdienst) geht; Lehrerbildung bezieht sich demgegenüber auf die berufsbiographische Entwicklung als Ganzes, die nicht ausschließlich auf institutionelle Bildungsprozesse abzielt.

terbildungen für Pflegepersonal ab, die sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten und in einjährigen bzw. zweijährigen Bildungsgängen zunächst zur „Unterrichtsschwester“/zum „Unterrichtspfleger“ bzw. später zum/zur „Lehrer/-in für Pflegeberufe“ qualifizierten (ausführlicher siehe Brühe 2008 und Hundenborn 2005). Die Studierenden der pflegepädagogischen Studiengänge, die für die Tätigkeit als Lehrer an Pflegeschulen qualifizieren, weisen in der Regel eine grundständige Berufsausbildung in einem der Pflegeberufe und Berufserfahrung in dem von ihnen gewählten Beruf auf. Vor dem Hintergrund der geschichtlichen Entwicklung dieser Lehrerausbildung und des berufsbiographischen Hintergrunds ihrer Absolventen werden die Lehrerausbildungsstudiengänge der Pflegepädagogik auch heute noch primär den Pflegestudiengängen zugeordnet und nicht den Lehrerstudiengängen, die sie eigentlich sind (vgl. Bals 2003).

Die konkreten Qualifizierungsvoraussetzungen für Pflegelehrer an Pflegebildungseinrichtungen werden von den Bundesländern auf der Grundlage der bundeseinheitlichen Berufszulassungsgesetze (Krankenpflegegesetz, Altenpflegegesetz) geregelt.³ Die in den Ländern geltenden Durchführungsbestimmungen (Gesetze oder Verordnungen) zur Umsetzung dieser Bundesgesetze weisen dabei unterschiedliche Grade der Konkretisierung und des geforderten Niveaus bezüglich der benötigten Hochschulqualifikation auf. Während beispielsweise im Land Nordrhein-Westfalen konkrete Vorgaben⁴ zur Art des Hochschulabschlusses existieren, indem die akademischen Grade benannt werden, belässt es das Land Baden-Württemberg bei einer allgemeingültigeren⁵ Bezeichnung. Die in den Durchführungsbestimmungen der Bundesländer festgelegten bzw. ableitbaren Qualifikationsgrade weisen teilweise deutliche Unterschiede auf. So ist es in Bayern und Baden-Württemberg möglich, mit einem pflegepädagogischen Bachelor-Abschluss an Pflegeschulen lehrend tätig zu werden. In den anderen 14 Bundesländern ist ein Studienabschluss auf Masterniveau notwendig. Die angebotenen Studiengänge zur Ausbildung von Pflegelehrenden orientieren sich jeweils an den Vorgaben der Bundesländer. Neben Bachelor- und konsekutiven

³ Der Gesetzgeber des Bundes nimmt im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 74 Abs. 1 Nr. 19) in Anspruch, den Zugang zu den Heilberufen (hierzu zählen auch die Pflegeberufe) zu regeln. Explizit werden die Bundesländer im Krankenpflegegesetz (§ 4 Abs. 3) sowie im Altenpflegegesetz (§ 5 Abs. 2) ermächtigt, Näheres zu den Mindestanforderungen der Qualifikation von Lehrenden und Schulleitungen festzulegen (vgl. Deutscher Bundestag 01.08.2003; 01.01.2004). Wenn die Bundesländer derartige Festlegungen vornehmen, so erfolgt dies insofern auf der Grundlage der Berufszulassungsgesetze und nicht aufgrund der ihnen zugewiesenen Hoheit in Bildungsfragen.

⁴ So wird in Nordrhein-Westfalen für Lehrende in der Ausbildung zur Gesundheits- und Kranken-/ Kinderkrankenpflege der akademische Grad eines Dipl.-Berufspädagogen oder „eine gleichwertige berufspädagogische Hochschulausbildung“ festgelegt (§ 1 der Durchführungsverordnung) und für Lehrende in der Altenpflegeausbildung ein „Diplom- oder Masterstudium mit pflege-pädagogischem Schwerpunkt“ oder „Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachrichtung Pflege- oder Gesundheitswissenschaft“ (§ 3 des Durchführungsgesetzes) (Landesregierung Nordrhein-Westfalen 30.03.2006; 01.08.2006).

⁵ Im baden-württembergischen Landespflegegesetz heißt es gleichlautend zur Ausführung des Kranken- als auch Altenpflegegesetzes (§ 19 Abs. 2; § 20 Abs. 2), dass „die Leitung der Schule und die Lehrkräfte für die zu unterrichtenden Lernfelder fachlich und pädagogisch qualifiziert“ sein müssen „und in der Regel über eine abgeschlossene Hochschulausbildung im pflegerischen oder sozialen Bereich verfügen“ sollen (Regierung des Landes Baden-Württemberg 01.07.1996).

Masterstudiengängen, die primär im Fachhochschulbereich angesiedelt sind, werden an einzelnen Universitäten Lehramtsstudiengänge bzw. hierzu äquivalente Studiengänge angeboten. Im Gegensatz zu den pflegepädagogischen Studiengangsabschlüssen an Fachhochschulen ermöglichen die Abschlüsse der universitären Studiengänge die Aufnahme in den staatlichen Schuldienst und führen zu einem entsprechenden Entgelt. Allen fachhochschulischen Studiengängen ist gemeinsam, dass sie einer einphasigen Struktur folgen. Das bedeutet, dass der theoretischen Ausbildung an der Hochschule regulär direkt die vollverantwortliche Tätigkeit an einer Pflegeschule folgt.

Innerhalb dieser einphasigen Struktur zeigen sich jedoch curricular bedingte Unterschiede in der Sequenzierung. So existieren pflegepädagogische Studiengänge, die einem konsekutiven Studienmodell folgen und solche, die ein grundständiges Modell anbieten (Bischoff-Wanner 2008, 27 f.). Diese sequenzierenden Modelle stellen keine Spezifik pflegepädagogischer Studiengänge dar; sie bilden vielmehr auch in der staatlichen Lehrerausbildung die Folie für die Strukturierung der Lehramtsstudiengänge (vgl. Terhart 2000, 93 f.). Das *konsekutive Modell* legt für das Bachelorstudium den Fokus auf das fachwissenschaftliche Studium (Pflgewissenschaft), das dem ersten Fach entspricht. Das darauf aufbauende Masterstudium beinhaltet erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte sowie fachwissenschaftliche Studien für ein zweites Unterrichtsfach. Dieses Modell folgt insofern einer linearen Abfolge von fachwissenschaftlichen Studien und erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischen Studien. Demgegenüber sieht das *grundständige Modell* von Lehrerbildung die Parallelität fachwissenschaftlicher Studien für das erste und zweite Unterrichtsfach sowie erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Studien vor.

Auch die Verortung der Ausbildungsstätten stellt sich heterogen dar. Schulen für Pflegeberufe können einerseits als „Schulen im Gesundheitswesen“ unter der Ägide der Gesundheits- bzw. Sozialministerien des Bundeslandes stehen (z.B. in Nordrhein-Westfalen). Sie können aber auch als Berufsfachschulen oder als berufliche Schulen primär dem Kultusministerium unterstellt sein (z.B. in Bayern bzw. Niedersachsen). Grundlage der Ausbildungen und der Anforderungen an die Pflegeschulen sind das bereits oben benannte Krankenpflegegesetz (Deutscher Bundestag 01.01.2004) bzw. das Altenpflegegesetz (Deutscher Bundestag 01.08.2003) mitsamt ihrer Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen⁶, die als Normvorgaben die einzigen Dokumente darstellen zur Schaffung eines bundeseinheitlichen Rahmens für die Pflegeberufe (vgl. Fußnote 3).

Anders stellt sich die Situation der Lehrerausbildung für das berufsbildende, öffentliche Schulwesen dar. Die Ausbildung dieser Lehrenden ist von einer Zweiphasigkeit gekennzeichnet, wie sie auch bei der Lehrerausbildung für den allgemeinbildenden Schulbereich vorzufinden ist. Die erste Phase der Ausbildung findet an einer Hochschule statt. Sie beinhaltet fachwissenschaftliche und pädagogische Studien. Letztere sind insbesondere durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als „profilbildendes

⁶ Siehe Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung 01.01.2004; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 01.08.2001

Fach“ geprägt (Sloane 2004, 355). Die zweite Phase beinhaltet das praktische Einüben in unterrichtliche Prozesse an einer Bildungseinrichtung und begleitende pädagogisch-praktische Übungen an Studienseminaren. Diese als Vorbereitungsdienst oder auch als Referendariat bezeichnete Phase endet mit Abschlussprüfungen, mit deren Bestehen die volle Lehrbefähigung hergestellt ist.

Die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung in Deutschland mit ihren institutionellen Bezügen Universität bzw. Lehrerseminar und Ausbildungsschule stellt die große Klammer dar, die das Gemeinsame der Lehrerausbildungsstudiengänge beschreibt. Innerhalb dieser Klammer existiert eine sehr heterogene, durch das föderal organisierte Bildungswesen determinierte Bildungslandschaft. Dies drückt sich insbesondere in unterschiedlichen Modellen aus, nach denen Studiengänge konzipiert sind (vgl. Terhart 2000, 93 f.). Eine Expertise zur Beurteilung der Berufsschullehrerausbildung für das Bundesministerium für Bildung und Forschung kommt 2001 zu dem Schluss, dass die „Berufsschullehrerbildungspolitik in den Ländern [...] in der Bundesrepublik zu einer Vielfalt von Studiengängen an den wissenschaftlichen Hochschulen geführt [hat], die durch die KMK-Beschlüsse in ihren Unterschieden zwar begrenzt werden konnten, die aus länderübergreifender politischer und bildungsökonomischer Sicht gleichwohl eher als zersplittert zu bewerten ist“ (Buchmann und Kell 2001, 191).

Darüber hinaus sieht das berufsbildende Schulwesen zwei Arten von Lehrenden vor: Theorielehrer und Praxislehrer. Sie bilden das Verhältnis von Fach zu Pädagogik ab, das im berufsbildenden Schulwesen ein zentrales Thema darstellt (vgl. Sloane 2004, 353). Praxislehrer sind „in der Regel Ausbilder, Handwerks- oder Industriemeister; sie werden in der Regel nach A 9 alimentiert und haben z.B. in Hessen eine Deputatsstunde mehr als die Lehrerinnen und Lehrer mit Lehramtsbefähigung. Demgegenüber verfügen die Theorielehrer über eine Lehramtsbefähigung für die Sekundarstufe II und werden nach A 13 vergütet.“ (ebd.) Sind die einen primär für fachpraktischen Unterricht zuständig, ist der Fachunterricht vor dem Hintergrund der entsprechenden Fachwissenschaften das Gebiet der Theorielehrer. Entsprechend unterschiedlich sind die bildungs- und berufsbiographischen Hintergründe der Lehrenden. Im Vorgriff auf die weiter unten dargestellte Studienlage sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich die Lehrerbildungsforschung primär auf Theorielehrer bezieht, wenn sie überhaupt auf die Situation im berufsbildenden Schulwesen eingeht; dies ist selten der Fall. Buchmann und Kell stellen in diesem Zusammenhang fest, dass „die Literatur (Monographien, Handbuch- und Zeitschriftenartikel) speziell zum Beruf des Berufsschullehrers und zur Berufsschullehrerbildung einen nur geringen Anteil an der einschlägigen Literatur hat. Jedenfalls entspricht u. E. dieses Literatursegment nicht der politischen, ökonomischen und pädagogischen Bedeutung, die das berufliche Schulwesen und die Lehrarbeit in diesem Teil des Bildungssystems für die Gesellschaft hat.“ (Buchmann und Kell 2001, 93)

Im Hinblick auf die Situation von Pflegelehrenden stellen die unterschiedlichen Lehrerbildungssysteme und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen der Einstellung ein bedeutendes Problemfeld dar. Bischoff-Wanner skizziert dieses Problemfeld treffend an konkreten Beispielen:

„In den Bundesländern, in denen die Pflegeausbildungen in öffentlich-rechtlichen Berufsfachschulen durchgeführt werden, können Absolvent/innen der fachhochschulischen pädagogischen Studiengänge, zumal, wenn es sich nur um einen Bachelorabschluss handelt, nicht ohne weiteres als Lehrer/-innen an den betreffenden Schulen arbeiten. Dies erzeugt ein extremes Ungleichgewicht in Bezug auf die Chancengleichheit. Diese absurde Situation tritt zuweilen auch innerhalb eines Bundeslandes auf, z.B. in Baden-Württemberg, in dem ca. 50% der Altenpflegeausbildung an staatlichen Berufsfachschulen durchgeführt wird. [...] An diesen staatlichen oder staatlich anerkannten Berufsfachschulen können dann die Absolvent/-innen der Pflegepädagogikstudiengänge an den baden-württembergischen Fachhochschulen nicht als Lehrer tätig werden, bzw. benötigen Sondergenehmigungen. Aus Bayern ist bekannt, dass Absolvent/innen der Fachhochschule nicht in bestimmten Theoriefächern unterrichten dürfen, obwohl sie diese studiert haben.“ (Bischoff-Wanner 2008, 35 / Fußnote 21)

Die Unterschiede der Lehrerausbildungssysteme weisen darüber hinaus Implikationen für die Beurteilung der Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Lehrerbildungsforschung auf. Sie stellen deshalb eine wichtige Folie dar, wenn weiter unten auf empirische Befunde zur Situation von Lehrenden in der Phase der Berufseinmündung eingegangen wird.

1.2 Arbeitsort Pflegebildungseinrichtungen

Nachdem die heterogene Struktur der Lehrerausbildung betrachtet wurde, wird im Weiteren der Arbeitsort von Pflegelehrern besichtigt: Die Pflegebildungseinrichtungen. Überblicksartig wird als äußere Bedingung die Verortung der Pflegebildungseinrichtung im Kontext des Bildungssystems beschrieben sowie – als innere Bedingungen – der Blick auf das Lehrpersonal, die Aufgabenbereiche und Arbeitsbedingungen an Pflegeschulen gelenkt.

1.2.1 Verortung der Pflegebildungseinrichtungen

Pflegebildungseinrichtungen als Arbeitsort von Pflegelehrenden weisen – wie oben bereits erwähnt – unterschiedliche Verortungen hinsichtlich der zuständigen Landesministerien auf. Vielfach sind es Gesundheits- und Sozialministerien, die für die Pflegeausbildungen regulierend zuständig sind. Diese finden dort an speziellen Schulen (Schulen des Gesundheitswesens / Schulen besonderer Art) statt. Teilweise sind Schulen der Gesundheits- und (Kinder-) Krankenpflege im System der Berufsfachschulen eingebunden (z.B. in Bayern). Dies führt zu einer schulrechtlichen Zuständigkeit des Kultusministeriums. Ebenso können Altenpflegeschulen im berufsschulischen System verortet sein, so dass sie unter die rechtlichen Bedingungen des jeweiligen Schulrechts fallen. Die Kultusministerien regeln dabei die schulrechtlichen Bedingungen (insbesondere die Einstellungs Voraussetzungen von Lehrenden). Aufgrund der bundesrechtlichen Zuständigkeit des Bundesgesundheitsministeriums bzw. des Bundessozialministeriums für die Regulierung der Pflegeberufe im Sinne der Berufszulassung, bedarf es bei derartigen landesrechtlichen Konstellationen des Ein-

vernehmens der Kultusministerien mit den jeweiligen Gesundheits- und Sozialministerien. Die Verortung der Pflegebildungseinrichtungen hat demnach Konsequenzen für die rechtlichen Rahmenbedingungen, unter denen Lehrende angestellt werden und für die Richtlinien zur Organisation und Gestaltung der Ausbildungen. Inwieweit in den einzelnen Bundesländern das Schulrecht zur Anwendung kommt und welcher dementsprechenden Schulart die Ausbildungsstätten sind, haben Steffen und Löffert (2010) in einer Expertise für die Deutsche Krankenhausgesellschaft ausgewiesen; dies wird in Tabelle 1 dargestellt.

Bundesland	Ausbildung in der Gesundheits- und (Kinder)Krankenpflege		Ausbildung in der Altenpflege	
	Schulrecht	Schulart *	Schulrecht	Schulart *
Baden-Württemberg	Nein	SdG	Ja	BFS
Bayern	Ja	BFS	Ja	BFS
Berlin	Nein	SdG	Ja	BFS
Brandenburg	Nein	SdG	Nein	Fsem
Bremen	Nein	SdG	Nein	APS
Hamburg	Nein	SdG	Ja	BS
Hessen	Nein	SdG	Nein	APS
Mecklenburg-Vorpommern	Ja	HBFS	Ja	HBFS
Niedersachsen	Nein	SdG	Ja	BFS
Nordrhein-Westfalen	Nein	SdG	Nein	FSem
Rheinland-Pfalz	Nein	SdG	Ja	FSA
Saarland	Nein	SdG	Nein	APS
Sachsen	Ja	BFS	Ja	BFS
Sachsen-Anhalt	Nein	SdG	Ja	BFS
Schleswig-Holstein	Nein	SdG	Nein	APS
Thüringen	Ja	HBFS	Ja	HBFS

*) SdG = Schulen des Gesundheitswesens; FSem = Fachseminar; APS = Altenpflegeschule; FSA = Fachschulen für Altenpflege; BFS = Berufsfachschule; HBFS = Höhere Berufsfachschule; BS = Berufsschule

Tabelle 1: Länderspezifische Übersicht über die Verortung der Ausbildungsstätten (auf der Grundlage von Steffen und Löffert 2010, 43 / 54)

1.2.2 Lehrpersonal an Pflegebildungseinrichtungen

Pflegelehrer weisen neben einer pädagogischen Qualifikation eine vorausgegangene Ausbildung in einem Pflegeberuf auf sowie eine Zeit der Berufserfahrung in diesem Pflegeberuf. Damit bringen die Pflegelehrenden nicht nur fachwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen in ihr Arbeitsfeld ein sondern ebenso pflegerisch-praktische Erfahrungen und Kompetenzen. Sie haben sowohl ein Selbstverständnis als Pflegekraft als auch ein Bild vom Lehrersein entwickelt. Beides wirkt gleichzeitig, was sich darin zeigt, dass es den Pflegelehrern wichtig ist, „eigene Erfahrungen und Werte durch die Präsenz bei den Schülern in der Pflegepraxis weiterzugeben“ (Brühe 2008, 91 f.). Die Zeiten der pflegerischen Berufsausbildung und Berufserfahrung bedingen darüber hinaus ein höheres Alter, wenn ein pflegepädagogisches Studium aufgenommen wird.

Das Lehrpersonal an Pflegebildungseinrichtungen setzt sich aus Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen zusammen. Entsprechend der Historie der Pflegelehrerausbildung in Deutschland stellen die Lehrkräfte mit abgeschlossener pflegepädagogischer Hochschulausbildung (noch) nicht die Mehrheit der beschäftigten Lehrenden

dar. Vielmehr sind vielfach überwiegend Lehrende mit einer traditionellen ein- oder zweijährigen Weiterbildung („Lehrer für Pflegeberufe“) an den Pflegeschulen als hauptamtliche Lehrkräfte angestellt. Im Bereich der Altenpflegeausbildung zeigt sich darüber hinaus das Bild, das Absolventen anderer Studiengänge als hauptamtlich Lehrende beschäftigt sind oder die Leitung einer Schule innehaben (z.B. Sozialpädagogen/-arbeiter, Theologen, Geragogen). Diese Situation begründet sich in der Geschichte der Altenpflegeausbildung vor Inkrafttreten des bundeseinheitlichen Altenpflegegesetzes. Die Ausbildung wurde primär als sozialpflegerische Berufsausbildung betrachtet, so dass eine soziale und erlebensorientierte Perspektive dominierte.

In zwei bislang einzigartigen Studien aus dem Jahr 2006 wird deutlich, welche Qualifizierungen Lehrende und Leitungen an Pflegeeinrichtungen besitzen. Die „Pflegeausbildungsstudie Deutschland“ (PABiS) untersuchte die Situation der Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege (Blum et al. 2006). Die „Bundesweite Erhebung der Ausbildungsstrukturen an Altenpflegeschulen (BEA)“ behandelte parallel dazu die Situation der Altenpflegeausbildung (Görres et al. 2006).

In einer Gesamtschau der Angaben beider Studien (Tabelle 2)⁷ wird deutlich, „dass die Mehrzahl der Schulleitungen und Lehrkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflege sowie der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege eine traditionelle Weiterbildung [...] absolviert hat. In der Altenpflegeausbildung dominieren bei den Schulleitungen und Lehrkräften universitäre Abschlüsse, die allgemein pädagogisch, pflegerisch oder in anderer Weise ausgerichtet sind. Die traditionelle Lehrerweiterbildung liegt hier an zweiter Stelle, während es im Bereich der Krankenpflegeberufe das pflegepädagogische Fachhochschulstudium ist.“ (Brühe 2008, 21)

Die Heterogenität dieser Qualifikationsstruktur weist darauf hin, dass es noch einiger Jahre bedarf, bis ein pflegepädagogisches Studium⁸ die Normalität⁹ an Pflegeeinrichtungen darstellen wird.

⁷ Brühe (2008) weist darauf hin, dass die Angaben aus beiden Studien nicht unmittelbar vergleichbar sind: „Für die Übersicht [...] wurden teilweise eigene Berechnungen notwendig sowie Neuzuordnungen von Kategorien vorgenommen.“ Die Übersicht stellt eine Annäherung dar.

⁸ In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass es nicht ungewöhnlich ist, wenn Pflegeeinrichtungen Lehrende beschäftigen, die sich noch im Qualifikationsprozess befinden. Die PABiS-Studie weist ein Verhältnis von 6,1 % der Lehrenden aus, die sich noch im Ausbildungsprozess an einer Fachhochschule befinden (Blum et al. 2006, 65). Die Situation hat sich seitdem zugespitzt. Allein in Nordrhein-Westfalen gaben Pflegeeinrichtungen für das Jahr 2009 an, dass der Aufwand zur Gewinnung neuen akademischen Lehrpersonals zur Besetzung offener Stellen gegenüber dem Vorjahr gestiegen ist (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW 2010, 102). Auch ist bekannt, dass Studierende der Pflegepädagogik bereits im Rahmen ihres Bachelor-Studiums von Pflegeeinrichtungen angeworben werden, um dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften begegnen zu können.

⁹ Eine Normalität, wie sie schon jetzt vom Gesetzgeber gefordert wird. Das Krankenpflegegesetz sieht vor, dass sowohl die Schulleitung als auch die Lehrkräfte eine abgeschlossene Hochschulausbildung vorweisen müssen, für Lehrende wird explizit ein fachlich und pädagogisch qualifizierendes Studium vorgeschrieben. Das Altenpflegegesetz verlangt ein abgeschlossenes pflegepädagogisches Studium der Schulleitung, wenn sie nicht eine Berufsausbildung im sozialen oder pflegerischen Bereich mitsamt Berufserfahrung und pädagogischer Qualifikation nachweisen kann.

Qualifikation (abgeschlossen)	Schulleitungen		Lehrkräfte	
	KP/KiKP ^{a h}	AP ⁱ	KP/KiKP ^h	AP ^k
Weiterbildung zur Unterrichtspflegekraft / Lehrer/in für Pflegeberufe	78,6	23,2	64,7	25,8
pflegepädagogischer Abschluss Universität (inkl. Lehramtsstudiengänge)	10,0	7,6	6,5	9,2
pflegepädagogischer Abschluss Fachhochschule	8,9	4,8	9,8	6,3
sonstiger Abschluss an Universität	6,1	41,9 ^e	3,2	42,3 ^e
sonstiger Abschluss an Fachhochschule	3,2	10,8 ^f	1	11,1 ^f
Gesamt	106,8 ^{l m}	88,3	85,2 ^m	94,8 ^g
Bezugsgröße (n)	n=462 ^b	n=315 ^c	n=? ^d	n=1231
KP/KiKP = Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege; AP = Altenpflege; Angaben in % a) Angaben sind teilweise Näherungen aufgrund nicht vollständig nachvollziehbarer Prozentangaben b) Bezugsgröße in absoluten Zahlen nicht benannt, hier Verwendung der Zahl des Fragebogenrücklaufs; Prozentangaben aus Studienveröffentlichung c) Bezugsgröße Annäherung aufgrund inkonsistenter Angaben in den Abb. 14/15 und 16 der Studie d) Bezugsgröße in absoluten Zahlen nicht genannt; Prozentangaben aus Studienveröffentlichung e) Beinhaltet folgende Kategorien aus Studienveröffentlichung: sonstiger, anderer pädagogischer, anderer pflegerischer Universitätsabschluss f) Beinhaltet folgende Kategorien aus Studienveröffentlichung: sonstiger, anderer pädagogischer, anderer pflegerischer FH-Abschluss g) fehlende zu 100% = Lehrende ohne pädagogische Fachweiterbildung h) Datengrundlage: Blum et al. 2006, 63-65 i) Datengrundlage: Görres et al. 2006, 40-43, Prozentangaben eigene Berechnung k) Görres 2006, 46-48, Prozentangaben eigene Berechnung l) Angaben über 100% durch Mehrfachangaben m) Abweichungen von 100% durch Nichtberücksichtigung der Zahlen zu Lehrenden, die sich im Qualifizierungsprozess befinden				

Tabelle 2: Qualifizierung des Personals an Pflegebildungseinrichtungen (auf der Grundlage von PABiS und BEA) (Quelle: Brühe 2008, 20)

Absolventen derartiger Studiengänge finden mit Beginn ihrer Lehrertätigkeit insofern einen Qualifikationsmix vor, der potentiell risikobehaftet „hinsichtlich eines gemeinsamen Verständnisses von pflegetheoretischen und pflegewissenschaftlichen Aspekten“ sein kann (ebd.)¹⁰.

1.2.3 Aufgabenbereiche von Lehrenden an Pflegebildungseinrichtungen

Die zentrale Aufgabe der Lehrenden an Pflegebildungseinrichtungen ist die Durchführung von Unterricht im Rahmen der theoretischen Ausbildung. Der Gesetzgeber fordert nicht nur theoretischen, sondern auch praktischen Unterricht. So legt die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe der Krankenpflege explizit fest, dass den Lernenden im Unterricht ausreichende Möglichkeit gegeben werden muss, „die erforderlichen praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und einzuüben“ (KrPflAPrV § 1 Abs. 2). Der theoretische und praktische Unterricht in den Pflegeausbildungen nimmt dabei einen Gesamtumfang von 2.100 Stunden im Ausbildungsverlauf ein, während für die praktische Ausbildung in den Praxiseinrichtungen 2.500 Stunden vorgesehen sind. Im Rahmen der praktischen Ausbildung kommt den Pflegelehrern die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler durch begleitende Besu-

¹⁰ Die „Lehre von den Denkstilen und Denkkollektiven“ Ludwik Flecks liefert hier Hinweise; dies wird in Kapitel 2.2.3 näher erörtert.

che in den Praxiseinrichtungen zu betreuen und die für die praktische Ausbildung zuständigen Praxisanleiter zu beraten (KrPflAPrV § 2 Abs. 3; AltPflAPrV § 2 Abs. 3). In der Altenpflegeausbildung ist es darüber hinaus vorgesehen, dass die Lehrkräfte Beurteilungen durchführen. Die Pflegelehrer sind also nicht nur am Lernort Pflegeschule tätig, sondern haben mit dem Lernort Pflegepraxis ebenso ein obligatorisches Handlungsfeld im betrieblichen Kontext. Arens weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die Aufgabe der Praxisbegleitung den Lehrenden als komplexer Lehrauftrag darstellt, „der wenig systematisiert und in der Berufsbildungsforschung kaum Beachtung findet. Entsprechend liegen bisher nur wenige empirische Befunde sowie gesundheits- und pflegedidaktisch reflektierte Theorien, Modelle und Konzepte zur Praxisbegleitung vor.“ (Arens 2013, 108)

Vor dem Hintergrund, dass sowohl das Kranken- als auch das Altenpflegegesetz den Pflegebildungseinrichtungen die Gesamtverantwortung für die Pflegeausbildungen zuweisen (KrPflG / AltPflG § 4 Abs. 4), sind Pflegelehrer gefordert, „Theorie“ und „Praxis“ nicht nur im unterrichtlichen Setting an der Schule zu verbinden. Es ist gleichermaßen ihr Auftrag, Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung zu schaffen durch die Verbindung der unterschiedlichen Anforderungen und Möglichkeiten der Lernorte Schule und Pflegepraxis.

1.2.4 Arbeitsbedingungen an Pflegebildungseinrichtungen

Die Tätigkeit von Lehrenden an Pflegebildungseinrichtungen erfolgt in der Regel im Kontext der Schule bzw. im Rahmen von Praxisbegleitungen an den Einrichtungen der praktischen Ausbildung. Traditionell steht den Pflegelehrern ein Büro bzw. ein Arbeitsplatz zur Verfügung, so dass planerische und andere schreibstischbezogene Arbeiten (z.B. Klausuren bewerten) in der Schule selbst durchgeführt werden. Der häusliche Schreibtisch ist nicht systematisch als Arbeitsort vorgesehen. Die vertraglich geregelte Arbeitszeit ist somit zumeist auch Anwesenheitszeit der Lehrenden an der Schule. Dies führt zu einer Ansprechbarkeit der Lehrenden für Kollegen oder Lernende auch außerhalb von terminierten Zeiträumen wie z.B. Unterricht oder Besprechungen. Gleichzeitig ist es auch den Praxiseinrichtungen leicht möglich, Kontakt zu einem Pflegelehrer aufzunehmen, um organisatorische Aspekte oder Belange von Schülerinnen und Schülern ansprechen und klären zu können. Dies hat insbesondere an Schulen der Gesundheits- und Kranken-/Kinderkrankenpflege eine besondere Bedeutung, sind diese Schulen doch vielfach auf dem Gelände oder im Gebäude eines Krankenhauses angesiedelt.

1.3 Zur inneren Differenzierung der „Lehrerschaft“

Führt man sich die in den vorherigen Abschnitten dargelegten Rahmenbedingungen in einer Gesamtschau vor Augen, lässt sich rasch erkennen, dass es eines nicht gibt: „Die Lehrerschaft“. Vielmehr weist die Gruppe der Lehrenden eine innere Differenzierung auf. Diese innere Differenzierung betrifft nicht nur die Unterschiedlichkeit von Lehrenden im öffentlichen Schulwesen (allgemeinbildende Schulen, Berufsschulen) und Pflegelehrenden. Vielmehr weisen diese Gruppen von Lehrenden jeweils in sich eine innere Differenzierung hinsichtlich ihrer Bedingungen und Tätigkeitsfeldstrukturen auf.

Das Verständnis dieser Unterschiedlichkeit ist – wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt – von Bedeutung, um vorhandene empirische Befunde zur Berufseinmündung von Lehrenden angemessen einordnen und verstehen zu können. Es geht letztlich um die Frage, inwieweit Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen auf die Gesamtheit der berufseinmündenden Lehrer übertragbar sind. Ein unreflektiertes Übertragen der Erkenntnisse, beispielsweise über belastende Situationen oder über Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern, kann zu unangemessenen Schlussfolgerungen führen. Dies könnte Konsequenzen nach sich ziehen hinsichtlich der Entwicklung von Konzepten, die aufgrund nicht passender Grundannahmen von vorneherein wirkungslos wären oder einen nicht notwendigen Ressourceneinsatz verlangten. Ebenso können sich forschungsbezogene Konsequenzen ergeben, indem z.B. Erhebungsinstrumente aus Studien übernommen werden, die Items aber zur dann anderen Zielgruppe hinsichtlich Validität und Reliabilität nicht passen und unzulässige Ergebnisse ermittelt werden. Dies ist insbesondere dann problematisch, wenn Ergebnisse qualitativer Studien bei einer bestimmten Gruppe von Lehrern zur Item- und Instrumentengenerierung genutzt werden und diese unhinterfragt zur Untersuchung einer anderen Gruppe von Lehrern Anwendung findet.

Insofern sollen zum Abschluss dieses Kapitels die Rahmenbedingungen von Pflegelehrern denen von Lehrenden im allgemeinbildenden Schulbereich gegenübergestellt werden. Die Gruppe der Lehrenden an staatlichen Schulen der Berufsbildung (Berufsschulen etc.) wird bewusst ausgeklammert, da sie nahezu nicht Gegenstand der empirischen Studien zur Berufseinmündung von Lehrenden ist.

Es ist festzustellen, dass sich die Rahmenbedingungen der Lehrenden im Pflegebildungsbereich und im allgemeinbildenden Schulbereich in vielen Punkten deutlich unterscheiden (Tabelle 3 stellt diese im Überblick dar). Bezogen auf die Personen selbst unterscheiden sich der Bildungshintergrund, der berufsbiografische Hintergrund und das berufliche Selbstverständnis. Während Lehrende im allgemeinbildenden Schulbereich die allgemeine Hochschulreife benötigen, um einen universitären Studiengang mit dem Ziel des Lehramts absolvieren zu können, sind die Bildungshintergründe von Pflegelehrern weitaus differenzierter. Durch die zumeist fachhochschulisch geprägte Lehrerausbildung und der hierfür notwendigen eigenen Berufsausbildung in einem Pflegeberuf plus entsprechender Berufserfahrung weisen Pflegelehrer unterschiedliche Bildungsabschlüsse auf. Dies können die Mittlere Reife, die Fachhochschulreife oder auch die allgemeine Hochschulreife sein. Dieser Umstand hat auch Auswirkungen auf die Altersstruktur der Pflegepädagogik-Studierenden. Aufgrund des beruflichen Hintergrunds sind sie in der Regel etwas älter¹¹ als Lehramtsstudierende, die direkt nach ihrem Schulabschluss ein Studium antreten und in der Regel keinen beruflichen Hintergrund¹² aufweisen. Insofern wird das berufliche

¹¹ Da keine Bundesstatistik existiert, die Pflegepädagogikstudiengänge separat ausweist (Zahlen zu Pflegepädagogikstudiengängen werden vielmehr mit anderen gesundheits- oder pflegebezogenen Studiengängen zusammengefasst), stellt dies eine Annahme aus persönlichen Beobachtungen dar.

¹² Es ist nicht möglich, eindeutige statistische Zahlen zur Frage zu erhalten, ob Studierende mit dem Ziel des Lehramts eine vorherige berufliche Ausbildung absolviert haben. Die Studierendenstatistik (Statistisches Bundesamt 2012) gibt hierzu keine Auskünfte. Indirekt kann

Selbstverständnis bei Lehramtsstudierenden primär als Lehrer entwickelt. Bei Pflegelehrern existiert dagegen eine Gleichzeitigkeit eines Selbstverständnisses als Pflegekraft und des Bildes als Lehrer.

	Lehrer im allgemeinbildenden Schulbereich	Lehrer im Pflegebildungsbereich
Bildungshintergrund	Allgemeine Hochschulreife	Mittlere Reife, Fachhochschulreife, allgemeine Hochschulreife
Berufshintergrund	Keine berufliche Ausbildung	Berufliche Ausbildung in einem Pflegeberuf, ein- oder mehrjährige Berufserfahrung im gewählten Pflegeberuf
Absolvierte Lehrerausbildung	Zweiphasige Ausbildung: Studium an Universität und Referendariat an Ausbildungsschule	Primär einphasige oder zweiphasige Ausbildung: Studium an Fachhochschule bzw. Universität (Lehramt)
Kollegium	Lehrer mit zweiphasiger Ausbildung	Lehrer mit traditioneller Weiterbildung, Studium, ohne pädagogische Qualifikation
Verortung der Bildungseinrichtungen	Öffentliches Schulwesen: Grundschule, Hauptschule, Realschule oder Gymnasium	Schulen im Gesundheitswesen, Berufsfachschulen, Berufliche Schulen, Weiterbildungsstätten
Berufliches Selbstverständnis	Lehrer	Pflegekraft und Lehrer
Bildungsziel der Schule	Allgemeinbildung (Befähigung für Studium oder Berufsausbildung)	Berufliche Bildung (Befähigung zur Ausübung eines Berufes)
Lehrtätigkeit	Theoretischer Unterricht	Theoretischer Unterricht (Schule), Praktischer Unterricht (Schule), Praxisbegleitung (Betrieb)
Regelhafter Arbeitsort	Schule und eigene Wohnung	Schule und Betrieb

Tabelle 3: Merkmalsunterschiede von Lehrern im allgemeinbildenden und im Pflegebildungsbereich

Hinsichtlich der absolvierten Lehrerausbildung weisen beide Gruppen von Lehrenden deutliche Unterschiede auf. Für den allgemeinbildenden und berufsbildenden öffentlichen Schulbereich ist die zweiphasige Ausbildung obligatorisch. Lehrer im Pflegebildungsbereich absolvieren hingegen in der Regel eine einphasige Ausbildung an Fachhochschulen; die zweiphasige, universitär geprägte Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen stellt für sie eine Ausnahme dar. Dementsprechend ist das jeweilige Lehrerkollegium hinsichtlich der Qualifizierungen unterschiedlich gestaltet.

versucht werden, eine Antwort auf die Frage nach der vorherigen beruflichen Ausbildung zu entwickeln. Für das Wintersemester 2011/2012 gibt die Studierendenstatistik 32.231 Studierende im ersten Hochschulsesemester an, die ein Lehramt anstreben. Insgesamt wurden zu diesem Zeitpunkt 445.320 Studierende im ersten Hochschulsesemester an deutschen Hochschulen gezählt. Davon waren 107.470 20 Jahre alt und 64.261 21 Jahre alt (als typisches Alter von Personen, die eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben). Demgegenüber werden im Abgangsjahr 2011 49.205 Absolventen beruflicher Schulen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife (nicht Fachhochschulreife) ausgewiesen (Statistisches Bundesamt 2013). Aufgrund dieser Verhältnisse dürfte die Anzahl der auf Lehramt Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung gering ausfallen.

Lehrende im allgemeinbildenden Schulbereich werden nicht mit dem Qualifikationsmix bei ihren Kollegen konfrontiert, wie ihn Pflegelehrer erleben. Diese arbeiten etwa mit Lehrenden zusammen, die eine traditionelle Weiterbildung zum „Lehrer für Pflegeberufe“ vor längerer Zeit absolviert haben oder ebenfalls ein Studium der Pflegepädagogik. Im Bereich der Altenpflegeschulen können es sogar Lehrende sein, die einer gänzlich anderen Disziplin angehören, wie z.B. Sozialpädagogen oder Gerontologen.

Die Verortung der jeweiligen Bildungseinrichtungen stellt strukturell unterschiedliche Bedingungen für die Lehrenden dar. Während Lehrende im allgemeinbildenden Schulbereich ausschließlich im öffentlichen Schulwesen beschäftigt sind, sind Pflegebildungseinrichtungen zumeist als Schulen im Gesundheitswesen nicht der kultusministeriellen Administration untergeordnet, sondern – bedingt durch die Berufszulassungsgesetze – vielmehr den Weisungen von Gesundheits- und Sozialministerien der Länder.

Das Aufgabenspektrum und der Arbeitsort der Lehrenden weisen letztlich ebenfalls Unterschiede auf. Ist es hinsichtlich der Lehrtätigkeit für Lehrer im allgemeinbildenden Schulbereich der theoretische Unterricht, sind es für Pflegelehrer darüber hinaus praktischer Unterricht an der Schule sowie Praxisbegleitung in den Einrichtungen der Pflegepraxis, die das Lehrtätigkeitsspektrum ausmachen. Die Arbeitszeit wird von Pflegelehrern primär an der Bildungseinrichtung selbst und punktuell in Einrichtungen der Pflegepraxis verbracht, während für Lehrende im allgemeinbildenden Schulbereich der Arbeitsort Schule für Unterricht und Besprechungen aufgesucht wird; andere Tätigkeiten des Lehrerberufs (z.B. Klausuren überprüfen oder Unterricht vorbereiten) werden regelhaft am Schreibtisch in der eigenen Wohnung durchgeführt. Neben den Unterschieden zwischen Lehrenden dieser unterschiedlichen Schulbereiche stellen sich auch innerhalb der Lehrerschaft öffentlicher Schulen, die von den Studien der Lehrerbildungsforschung betrachtet werden, Unterschiede dar. Die von Terhart im Auftrag der Kultusministerkonferenz geleitete Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ stellt fest, dass sich einerseits „im Rahmen der gesetzlichen Grundlagen, des Selbstverständnisses der Lehrerschaft wie auch in der dargelegten Leitbilddiskussion große Gemeinsamkeiten der verschiedenen Lehrämter erkennen [lassen]. Andererseits sind im Blick auf die Schulstufen und Schulformen bzw. im Blick auf das Alter und den Entwicklungsstand der jeweiligen Schülergruppen auch klare Unterschiede festzuhalten. Quer und zusätzlich zu der Differenzierung nach Schulformen bzw. Schulstufen ist auch die Differenzierung nach Fächern bzw. Fächerkombinationen zu bedenken. Insofern ist ‚die Lehrerschaft‘ in sich in mehrfacher Hinsicht binnendifferenziert, wobei dies den differenzierten Aufgabenbereichen entspricht.“ (Terhart 2000, 63) Diese Differenzierung wird auch deutlich in unterschiedlichen Einschätzungen der Lehrenden hinsichtlich des Ansehens der Bildungseinrichtung, an der sie beschäftigt sind. Nittel, Schütz und Tippelt ermittelten in einer Befragung, dass ein Großteil der Pädagogen das Ansehen sehr gut bis gut einschätzen; es sind allerdings auffällig häufig die Lehrenden an Haupt- und Realschulen sowie Berufsschulen, die das Ansehen wesentlich skeptischer einschätzen (Nittel et al. 2012). Hier wird ein weiterer Differenzierungsaspekt unter der Lehrerschaft erkennbar. Hericks (2006) sieht es als notwendig für die Lehrerbildungsforschung an, die

Abhängigkeit der Ergebnisse empirischer Studien von bestimmten Aspekten zu klären. Hierzu benennt er die studierten Unterrichtsfächer der Lehrkräfte (z.B. naturwissenschaftliche Fächerprofile im Kontrast zu historisch-sozialwissenschaftlichen), die Schulform (z.B. Gymnasium oder Haupt- und Realschule) und die individuelle Berufsbiographie (Lehrkräfte mit grundständigem Lehramtsstudium und sogenannte Quereinsteiger). Die Einflüsse der unterschiedlichen Ausprägungen dieser Aspekte auf Forschungsergebnisse sieht er als nicht geklärt an und identifiziert hier ein Forschungsdesiderat (vgl. Hericks 2006, 450 f.).

Die in diesem Kapitel entfaltete innere Differenzierung „der Lehrerschaft“ weist schlussendlich darauf hin, dass bei der Beurteilung von Ergebnissen empirischer Studien im Rahmen der Lehrerbildungsforschung Vorsicht zu walten hat – Vorsicht vor einer allzu einfachen Übertragung auf andere als in den Studien untersuchten Gruppen von Lehrenden. Mit dieser Vorsicht sollen in Kapitel 3 Befunde der Lehrerbildungsforschung betrachtet werden. Zuvor wendet sich das folgende Kapitel jedoch sozialisationstheoretischen Aspekten zu, die den Prozess des Lehrer-Werdens bedingen und beeinflussen.

2 Lehrer werden: Sozialisationstheoretische Ausgangspunkte

Mit dem Abschluss der hochschulischen Lehrerausbildung und dem Einstieg in den Beruf des Lehrers tritt ein Zustand ein, der es der Person erlaubt, sich „Lehrer“ zu nennen. Sie ist mit den grundsätzlichen Kompetenzen ausgestattet, die das Ausführen der Tätigkeit ermöglicht. Lehrer zu sein stellt jedoch einen Prozess dar, für den die erworbene Qualifikation und die Beschäftigung an einer Schule Grundlage und Ausgangspunkt zugleich sind. Es gilt, Lehrer zu *werden*. Dieses Werden beinhaltet das Entwickeln von pädagogischen Kompetenzen, einer Identität als Lehrer, mithin einer Lehrerprofessionalität. Mit anderen Worten: der Lehrer erfährt den Prozess einer beruflichen Sozialisation.

Bevor in den anschließenden Kapiteln die Phase der Berufseinmündung von Lehrern mithilfe von Studien der Lehrerbildungsforschung sowie der Pflegebildungsforschung betrachtet wird, soll es zunächst um sozialisationstheoretische Aspekte gehen. Aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen von Sozialisation (vgl. Hurrelmann und Ulich 2002, 7) kann an dieser Stelle keine umfassende Darstellung erfolgen. Es geht vielmehr darum, ausgewählte unterschiedliche Ansätze zu skizzieren mit dem Ziel, die Unterschiedlichkeit der in Kapitel 3 dargestellten Studien und ihrer Fragestellungen nachvollziehen zu können.

Die folgenden Ausführungen wenden sich zunächst der Biographie und ihrer Bedeutung für Statuspassagen im Lebensverlauf zu; die Berufseinmündung stellt eine solche Statuspassage dar. Im zweiten Abschnitt wird Fragen nachgegangen, die sich befassen mit der Entwicklung von Identität in gesellschaftlichen Sphären, der Verortung der Person in sozialen Feldern – der Lehrerberuf stellt beispielsweise ein solches Feld dar – und der sozial bedingten Determiniertheit von Erkenntnis. Im abschließenden dritten Abschnitt des Kapitels erfolgt eine Zusammenführung, indem Sozialisationsprozesse als Ergebnis und Ausgang von Entwicklung betrachtet werden.

2.1 Biographie und Statuspassagen

2.1.1 Bedeutung der Biographie

Menschen verarbeiten die Erfahrungen, die sie im Verlaufe ihres Lebens machen und erschaffen auf diese Weise ihre Biographie. Anders ausgedrückt ist Biographie „die subjektive Verarbeitung des Lebenslaufs, ein Prozess, bei dem einerseits auf Lebenserfahrungen zurückgegriffen werden kann und in dem andererseits fortwährend Lebenserfahrungen gemacht, modifiziert und generiert werden“ (Hoerning 2000, VII). Biographie scheint insofern ein selbst geschaffenes Sinngefüge von Lebenserfahrungen zu sein. Dies unterscheidet sie vom Lebenslauf.

Der Lebenslauf stellt vielmehr eine Aneinanderreihung von Lebensstationen dar. Er versammelt die Zeitraumangaben des Schulbesuchs und des Schulabschlusses, die Art des Hochschulstudiums und den Zeitpunkt des Abschlusses, die beruflichen Sta-

tionen sowie Angaben zu Geburt und familiärem Hintergrund in chronologisch ordnender Weise. Zusammenhänge zwischen diesen Daten werden allerdings nicht deutlich. Sie erscheinen allerhöchstens implizit bei Betrachtung dem Papier zu entsteigen. Die Frage nach dem Warum eines Wechsels von der einen Schule zur anderen oder der Aufnahme einer bestimmten beruflichen Tätigkeit nach einer bestimmten beruflichen Qualifikation bleibt durch den Lebenslauf unbeantwortet. Die Biographie wiederum kann die Frage beantworten. Sie verbindet die nacheinander erscheinenden Daten des Lebenslaufs mit einer Klammer aus Sinnhaftigkeit.

Auf diese Weise wird der Lebenslauf zu einer Geschichte, die einen Anfang und ein (vorläufiges) Ende aufzuweisen hat; eine Geschichte, die „das Leben als Weg, Straße, Karriere mit ihren Kreuzungen [...], ihren Gefährdungen, zumal ihren Hinterhalten [...] beschreibt, oder als ein Weitergehen, also als einen Weg, den man macht und der gemacht werden muss“ (Bourdieu 2000, 51). Die Biographie als Geschichte gewordener Lebenslauf stellt sicher, dass das eigene Leben eine irgendwie geartete Kontinuität aufweist und gleichermaßen eine Konsistenz. Der Mensch ordnet die Stationen des Lebensverlaufes nach begründenden und Zusammenhang gebenden Elementen, so dass eine Art Zielgerichtetheit oder zumindest Intentionalität erkennbar wird. Die Biographie stellt somit die Bedingung für eine Individualisierung im Zusammenhang von Lebensläufen der Menschen in einer Gesellschaft dar. Gleichzeitig besteht eine gesellschaftliche Verpflichtung, sein Leben zu einem Sinngerüst zu ordnen. Kohli (1999) verweist hierbei auf die Institutionalisierung des Lebenslaufs und spricht von einem „Programm, das eine allgemeine Struktur der Lebenszeit vorgibt und erwartbar macht. [...] Nicht mehr eine stabile *Lebenslage* verbürgt soziale Ordnung bzw. Kontrolle, sondern ein regelhafter – und damit verlässlich erwartbarer – *Lebenslauf*.“ (ebd.).

Bourdieu (2000) weist darauf hin, dass die Konstruktion einer Kontinuität beschreibenden Biographie als Illusion zu betrachten ist. Die einzige Konstante im Lebensverlauf sei der eigene Name als der Person lebenslang zugeordnete Identifikationseinheit. Als sinngebende „Lebenserzählung“ dient die Biographie heutzutage primär einer offiziellen Selbst-Präsentation offiziellen Stellen gegenüber¹³. Auf die problematische Bedeutung der Biographie in Form einer geschlossenen biographischen Darstellung weisen auch Behrens und Rabe-Kleberg hin. Der Situation, dass Lebenswege nie vollständig planbar und damit auch nie vollständig kontinuierlich konsistent sein können, steht die gesellschaftliche Erwartung und Notwendigkeit ebensolcher „Geschichten“ gegenüber: „Das sein Leben planende Ich ist eine wie auch immer kontrafaktische Unterstellung, ohne die weder Geschäfte gemacht noch Bildung vermittelt noch Strafe organisiert werden könnten.“ (Behrens und Rabe-Kleberg 2000, 106)

Die Biographie stellt somit nicht nur eine für das Individuum Sinn gebende Verarbeitung der Erfahrungen im Lebensverlauf dar, sondern – gesellschaftlich betrachtet –

¹³ Um den Lebenslauf eines Menschen zu verstehen (also die Frage nach dem Warum zu beantworten), ist für Bourdieu vielmehr die Betrachtung der sozialen Felder, in der sich der Mensch bewegt (hat), von Bedeutung. Darauf wird weiter unten noch einzugehen sein.

gleichermaßen eine Status ermöglichende und definierende Notwendigkeit im Wettbewerbsgefüge der Leistungs- und Erwerbsgesellschaft.

2.2.2 Statuspassagen und Gatekeeper

Biographische Erzählungen sind nicht nur geprägt von den Stationen, die ein Mensch im Verlaufe seines (Berufs-) Lebens durchläuft und in denen er sich behaupten muss. Die Konstruktion eines Sinnzusammenhanges wird insbesondere an den Stellen im Lebensverlauf notwendig, die von Übergängen gekennzeichnet sind. Hier gilt es für sich selbst und für andere (gesellschaftliche Entscheider) zu erklären, inwieweit der Wechsel von einem Status in den nächsten ein biographiekonsistentes Ereignis darstellt. Diese Wechsel beziehen sich vor allem auf Wechsel von der Ausbildung in den Beruf sowie der beruflichen Tätigkeit und/oder der beruflichen Position. Sie stellen Statuspassagen dar (vgl. Heinz 1995, 127 ff.).

Im Zusammenhang mit Statuspassagen kommt Personen oder Personengruppen eine besondere Bedeutung zu, die über den Zugang zu einer Stelle bzw. einer Position wachen. Sie werden als Gatekeeper bezeichnet. Behrens und Rabe-Kleberg (2000) greifen empirische Analysen zu Statuspassagen und Gatekeepern in eigener empirischer Forschung auf und zeichnen vier Typen von Gatekeeping. Dieser Ansatz soll das handlungstheoretische Verstehen von Institutionen erleichtern, indem Gatekeeping gleichzeitig von innen und von außen betrachtet werden kann. „Von außen betrachtet, treffen Gatekeeper Zugangsentscheidungen und regeln damit Statuspassagen und ihre Verkettung im Lebensverlauf. Von innen betrachtet, beeinflussen sie Gruppen durch die Bestimmung ihrer Zusammensetzung.“ (ebd., 109) Es wird unterschieden zwischen dem Grad der Formalisierung der Interaktion von Gatekeepern und Statuspassierenden sowie der Dichte dieser Interaktion. Die vier Typen von Gatekeepern legen sich dabei schalenförmig um die Statuspassage (vgl. Abbildung 1).

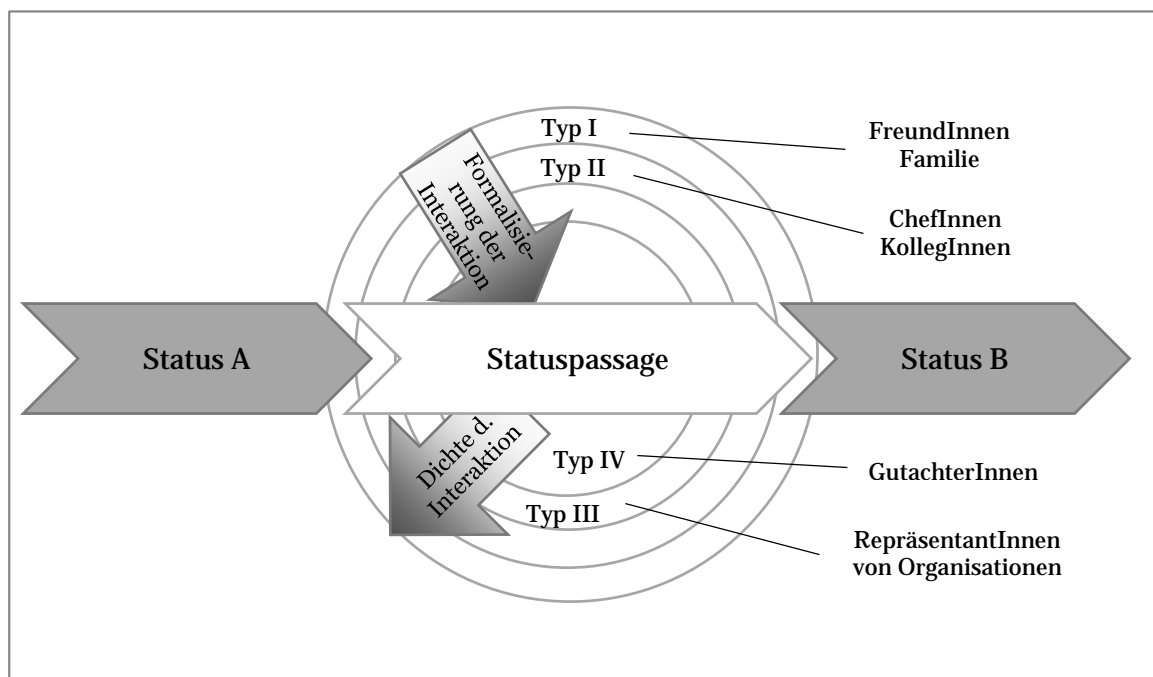


Abbildung 1: Vier Typen von Gatekeeping (eigene Darstellung auf der Grundlage von Behrens und Rabe-Kleberg 2000)

Die höchste Dichte der Interaktion besteht bei *Primärgruppen*, wie sie Freunde oder die Familie darstellen (Typ I). Sie sind als „primäre Gatekeeper in einem dichten Interaktionsnetz mit den Statuspassierenden verknüpft“ (ebd., 118). Aufgrund des geringen Formalisierungsgrades der Interaktion ist ihr Einfluss auf die Statuspassage eher schwächer, durch die alltägliche Kommunikation allerdings kontinuierlicher. Ihr Anteil an Gatekeeping-Prozessen besteht im Wissen über diese Prozesse – entsprechend der Bildung und Schicht – und in der Fähigkeit und Bereitschaft zur Unterstützung der Statuspassage.

Vorgesetzte und Kollegen (Typ II) stellen eine Gruppe von Gatekeepern dar, die eine geringere Interaktionsdichte mit Statuspassierenden als Mitglieder des Typs I aufweisen, jedoch trotz des höheren Grades an Formalisierung der Interaktion Spielräume hinsichtlich der Entscheidungsprozesse in der Statuspassage haben. Darüber hinaus ist ihre Rolle funktional geklärt als die der Primärgruppenmitglieder. Mitglieder des Typs II können im Rahmen ihrer organisational eingeräumten Spielräume behilflich sein, Biographien „hinzufrisieren“, um die Statuspassage in ihrem und des Statuspassierenden Sinne zu beeinflussen. Ein weitaus höherer Formalisierungsgrad und eine deutlich geringere Interaktionsdichte sind bei Mitgliedern des Typs III festzustellen. *Organisationsrepräsentanten* vertreten das Interesse der einstellenden Organisation. Sie sind es, die Entscheidungen zu treffen haben auf der Grundlage eines Rationalitätsprinzips. Sie haben somit „wahrscheinlich den größten Anteil daran, dass es so etwas wie eine Institutionalisierung des Lebensverlaufs“ (ebd., 116) gibt. Zur Entscheidungshilfe oder Entscheidungsbegründung können die Repräsentanten von Organisationen *Gutachter* hinzuziehen (Typ IV). Diese sind selber nicht für Entscheidungen zuständig, können aber auf der Grundlage von Kriterien, die ihnen durch ihre Profession zur Verfügung stehen, einen wesentlichen Einfluss darauf nehmen. Gutachter werden, Behrens und Rabe-Kleberg zufolge, aus drei Gründen aus dem Kreis der traditionellen Professionen (insbesondere Ärzte und Juristen) rekrutiert. „*Ersstens*: Das Recht, unter definierten Bedingungen in die persönliche Existenz anderer [...] eingreifen zu können [...]. Zu den definierten Bedingungen gehören vorrangig die Professionszugehörigkeit und die Einhaltung von Kunstregeln. [...] *Zweitens*: Die zuerkannte Fähigkeit, Dinge in der Person sehen und sichtbar machen zu können, die für gewöhnliche Laien unsichtbar sind [...]. *Drittens*: Die Praxis, einen Einzelfall im Lichte allgemeiner theoretischer Modelle zu interpretieren und dabei doch zu wissen, dass die Theorie allein dem Einzelfall nie ganz angemessen ist und daher ein Handeln nie restlos deduzierbar, sondern immer eine Entscheidung unter Ungewissheit ist.“ (Behrens und Rabe-Kleberg 2000, 115) Die gutachterliche Tätigkeit ist nicht nur im Rahmen von schulischen Allokationsprozessen und beruflichen Einstellungsprozessen zu beobachten, sondern insbesondere auch bei sozialen Statuspassagen, wie beispielsweise der Verrentung oder Arbeitsunfähigkeit. Der Einsatz von Gutachtern trägt somit ebenfalls – wie das Rationalitätsprinzip, dem Organisationsrepräsentanten folgen – zu einer Institutionalisierung von Lebensläufen bei. Dies führt zu biographischen Erzählungen von Statuspassierenden, die den antizipierten Erfolgskriterien angepasst werden.

Biographien werden durch diese Institutionalisierung zu einer beliebig auszuformenden Sinn-Geschichte. Oder mit anderen Worten: „Wahrscheinlich gäbe es ohne Gatekeeper so gut wie keine Biographie.“ (Behrens und Rabe-Kleberg 2000, 131)

2.2 Betrachtungsweisen von Sozialisation

Nach der obigen Auseinandersetzung mit den Bedingungen des Eintritts in einen bestimmten (insbesondere beruflichen) Status mittels des Durchquerens von Statuspassagen, soll im Weiteren der Blick auf berufliche Entwicklungsprozesse gelenkt werden. Sie sind zum einen als Folge sozialisierender Prozesse *für* den Beruf zu sehen, in deren Rahmen vor allem durch Familie und Schule „Interessen, Fähigkeiten und Wertorientierungen für bestimmte Berufsfelder [ge]fördert und begrenzt“ werden (Heinz 1995, 42). Innerhalb des beruflichen Status kann zum anderen von einer Sozialisation *durch* den Beruf gesprochen werden, also „die im betrieblichen Arbeitsprozess vermittelten Erfahrungen, die das Verhältnis der Erwerbstätigen gegenüber Arbeitsinhalten, betrieblichen Bedingungen und Arbeitsresultaten konkretisiert“ (ebd.).

2.2.1 Identitätsbildung durch gesellschaftliche Verhältnisse (Klaus Ottomeyer)

Diese Sozialisation findet, dem Modell der „Identitätsbildung durch gesellschaftliche Verhältnisse“ zufolge (Ottomeyer 2002, 172 ff.), in einer von drei gesellschaftlichen Sphären statt. In dieser *Produktionssphäre* steht die Arbeitstätigkeit und damit der Tausch Arbeitsleistung gegen Lohn unter fremdbestimmten Arbeitsbedingungen im Zentrum. Von dieser Sphäre ist die *Zirkulationssphäre* zu unterscheiden, die von Warentausch gekennzeichnet ist. Die dritte *Sphäre der Konsumtion und Reproduktion* steht für den Aufbau stabiler Privatbeziehungen zur psychosozialen Reproduktion des Arbeitnehmers.

Jede Sphäre ist gekennzeichnet durch die gesellschaftlichen Verhältnisse einerseits und das Verhalten der Individuen andererseits. Jede Sphäre enthält eine triadische Struktur menschlicher Praxis, die von Interaktionspartnern und gegenständlich-sachlichen Produkten gebildet wird (vgl. ebd., 180). Die Produkte bilden dabei das Zusammentreffen der Ebene der Verhältnisse und der Ebene des Verhaltens. Der Person wird in jeder Sphäre eine eigene Identität abverlangt. Dies führt zu der Anstrengung, diese Identitäten zur Aufrechterhaltung eines Kohärenzgefühls zu einer einzigen zu synthetisieren. So verlangt die Zirkulationssphäre aufgrund des Konkurrenzkampfs um Produkte eine zwischenmenschliche Gleichgültigkeit. Es gilt, als rationaler Marktteilnehmer zu denken und zu handeln. In der Produktionssphäre verhalten sich Erwerbstätige gegenüber ihrer Arbeit, ihren Kollegen und ihrem Arbeitsprodukt gegenüber eher gleichgültig im Interesse ihrer Identitätserhaltung. Die Konsumtionssphäre ist dem gegenüber von der Suche nach dem privaten Ich und einer effektiven Verdrängung zwischenmenschlicher Konflikte gekennzeichnet. Ottomeyer zeichnet mit seinem Modell somit einen „Begriffsrahmen zum Zusammenhang von Identitätsbildung und (kapitalistischen) gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Heinz 1995, 52). Der kapitalistischen Ökonomie kommt dabei eine sozialisierende und identitätsformende Wirkung „im kreislaufartigen Alltagsleben der Erwachsenen“ zu (Ottomeyer 2002,

172). Damit beschreibt er einen sich entwickelnden Habitus in seiner Determiniertheit durch gesellschaftliche Verhältnisse. Die Betonung der Determinanten beruflicher Sozialisationsprozesse wird von Heinz kritisiert, da die „Überbetonung der Vergesellschaftung zu Lasten der individuellen Interessen und der aktiven Auseinandersetzung mit den Arbeitsverhältnissen“ geht (Heinz 1995, 53).

Folgt man dem Ansatz von Ottomeyer, befindet sich der Berufstätige in einer ständigen, sich spiralförmig fortsetzenden Identitätssynthese, in der er sich kontinuierlich zu den Anforderungen einer (kapitalistischen) Gesellschaft in den Sphären Warentausch, Arbeitstätigkeit und privater Reproduktion verhalten muss. Sein Verhalten ist dabei von notwendiger Gleichgültigkeit gegenüber Mitmenschen und seinem Arbeitsprodukt geprägt, um die unterschiedlichen Identitätsanforderungen zu einer für ihn konsistenten Identität verschmelzen und aufrechterhalten zu können. Es scheint, dass es aus dieser Entwicklungsspirale kein Entkommen für das Individuum gibt.

2.2.2 Habitus und soziale Felder (Pierre Bourdieu)

Einer ähnlichen, makrosoziologischen Perspektive folgt die Habitus Theorie Bourdieus. Allerdings sucht er die Kombination mit einer mikrosoziologischen Perspektive, so dass sie auch für sozial- oder entwicklungspsychologische Analysen fruchtbar sein kann (vgl. Schwingel 2011, 73). Bourdieu beschreibt in seiner Theorie die dialektische Beziehung zwischen Habitus und sozialen Feldern. Dabei wird Habitus als „Systeme dauerhafter Dispositionen“ beschrieben, die „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen“ darstellen (Bourdieu 1976, 165; zitiert nach Schwingel 2011, 61). Er ist gesellschaftlich bedingt und ermöglicht – zumeist unbewusst – Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Insofern ist der Habitus als „Leib gewordene Geschichte“ oder auch als „Leib gewordene Gesellschaft“ zu beschreiben. Der Habitus als gesellschaftlich bedingte Struktur ist geprägt von den sozialen Feldern, in denen sich Personen befinden und entwickeln. Sie sind gekennzeichnet durch feldspezifische Regeln, die eine Form von Zwang darstellen, „dem sich die Akteure nicht entziehen können, ohne das Spiel zu verlassen, d.h. ohne aus dem entsprechenden Feld auszutreten“ (Schwingel 2011, 84). Gleichzeitig stellen die sozialen Felder Möglichkeitsbedingungen dar, die insbesondere durch das Vorhandensein verschiedener Kapitalien gekennzeichnet sind. Hierbei werden mehrere Kapitalsorten unterschieden.

Art des Kapitals	Besitz
Ökonomisches Kapital	Verschiedene Formen materiellen Reichtums
Kulturelles Kapital	<ul style="list-style-type: none"> • In objektiviertem Zustand: Bücher, Gemälde, Maschinen etc. • In inkorporiertem Zustand: Kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensformen • In institutionalisierter Form: Bildungstitel
Soziales Kapital	Mehr oder weniger institutionalisierte Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens; Zugehörigkeit zu einer Gruppe
Symbolisches Kapital	Titel und Anerkennungen (als legitim anerkannte Form der obigen Kapitalien)

Tabelle 4: Kapitalien und ihr Besitz (auf der Grundlage von Schwingel 2011, 88-93)

Die wesentlichsten sind das *ökonomische Kapital*, das *kulturelle Kapital*, das *soziale Kapital* sowie das *symbolische Kapital*. Insofern können soziale Felder als „Dingcharakter gesellschaftlicher Verhältnisse“ oder „Ding gewordene Gesellschaft“ bezeichnet werden. Das soziale Feld und das Kapital bedingen sich demzufolge gegenseitig. Tabelle 4 gibt einen Überblick über den möglichen Besitz, der mit den Kapitalien verbunden ist.

Betrachtet man das von Bourdieu gezeichnete Theoriegebäude in einer Gesamtschau, wird die dialektische Beziehung von Habitus und sozialen Feldern deutlich. Als vermittelnde Struktur zwischen diesen Strukturen wirkt die menschliche Praxis. So beeinflussen die Strukturen sozialer Felder durch die Praxis von Menschen die Habitusstrukturen von Individuen, wie auch die Habitusstrukturen von Menschen durch ihre Praxis die Strukturen sozialer Felder beeinflussen. Reproduktion von Verhältnissen und gleichermaßen ihre Transformation werden somit ermöglicht. Dabei ist die Reproduktion sozialer Strukturen durch die Habitusstrukturen eher gegeben in „einfachen“ Gesellschaften „wegen ihrer relativ geringen sozialen Differenzierung und ihrer schwachen Eigendynamik“ (ebd., 78). Dagegen ist die Transformation sozialer Strukturen durch Habitusstrukturen wahrscheinlicher „unter den ‚modernen‘ Bedingungen der Ausdifferenzierung relativ autonomer Felder, der Disparität sozialer Klassen und der damit verbundenen Dynamik sozialen Wandels“ (ebd.). Diese Prozesse bilden einen Raum, der als „das Soziale“ bezeichnet werden kann. Er beinhaltet die möglichen Existenzweisen des Sozialen (vgl. Abbildung 2).

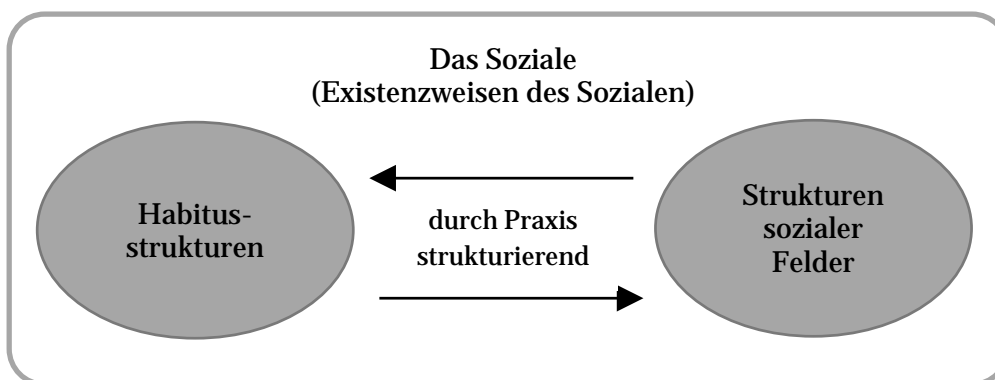


Abbildung 2: Dialektische Beziehung von Habitus und sozialen Feldern im Sozialen (eigene Darstellung)

Mithilfe des Ansatzes von Bourdieu ist es möglich, zu Analysezwecken ein Modell des sozialen Raums zu entwerfen und bestimmte soziale Gruppen darin zu verorten. Er selbst unternahm den Versuch einer vorläufigen Systematisierung von Klassenfraktionen im sozialen Raum, um auf der Grundlage von Sozialstatistiken ihre Beziehungen zueinander sichtbar zu machen (Bourdieu 2012, 708). Das theoretische Schema des Achsenkreuzes zeichnet einen Raum entlang der Koordinaten Kapitalvolumen und Kapitalstruktur. Die y-Achse bezeichnet hierbei ein Kontinuum geringen bis hohen Kapitalvolumens. Sie stellt die gesellschaftliche Position einer Gruppe hierarchisierend dar. Die x-Achse zeichnet das Verhältnis von ökonomischem und kulturellem Kapital und differenziert somit die gesellschaftliche Position um ein qualitatives Merkmal. Sie stellt ein Kontinuum dar zwischen hohem kulturellem Kapital bei

gleichzeitig niedrigem ökonomischen Kapital und hohem ökonomischen Kapital bei gleichzeitig niedrigem kulturellem Kapital.

Beim Versuch einer Anwendung des Achsenkreuzes auf die Situation von Pflegelehrern vor dem Hintergrund ihres eigenen Lebenslaufes, der eine Primärausbildung und Berufstätigkeit in einem Pflegeberuf aufweist, lässt sich eine erste Verortung von Pflegenden der Gesundheits- und Kranken-/Kinderkrankenpflege und der Altenpflege im Vergleich zu Pflegelehrern vornehmen (vgl. Abbildung 3).

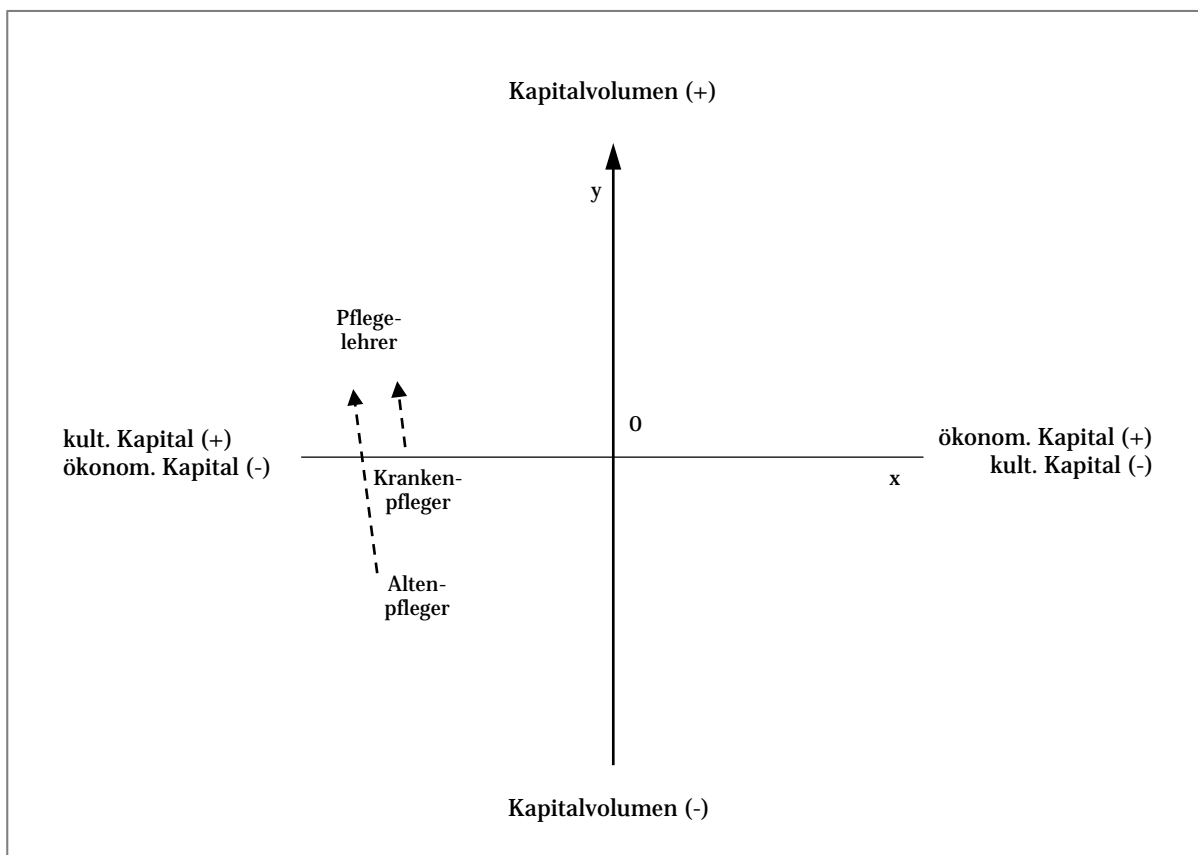


Abbildung 3: Theoretisches Schema des sozialen Raums und die Verortung von Pflegelehrern (auf der Grundlage von Schwingel 2011, 108 und Bourdieu 2012, 708)

Betrachtet man als Ausgangspunkt die Kapitalstruktur der Pflegenden, sind Unterschiede zwischen ihnen augenscheinlich. Für die Altenpflege zeichnet Roth (2007) das soziale Feld der „gerontologischen Pflege“ als „wesentlich geprägt durch Strukturen sozialer Ungleichheit, bei allgemein prekären ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital von Pflegebedürftigen, aber auch der hier Tätigen (in der Regel weibliche Pflegekräfte unterer Kleinbürger- oder Mittelschichten).“ Die soziale Lage der Pflegekräfte bezeichnet er als „eher prekär, was an den für das soziale Feld konstitutiven schwierigen Arbeitsbedingungen, hohen zeitlichen Anforderungen, großen körperlichen wie psychischen Belastungen, geringen Entscheidungskompetenzen und Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf sowie einer selbst im Vergleich zu ähnlich gering qualifizierten und von Frauen dominierten Büroberufen schlechten Bezahlung abgelesen werden kann. Die soziale Stellung, der Arbeitsdruck und ein hohes Frustrationspotential gehen aber auch mit der mangelnden professionellen Bereitschaft und

Fähigkeit der Interessenartikulation, -wahrnehmung sowie deren Organisation in Berufsverbänden und insbesondere einem fehlenden professionellen Habitus, bei einem sehr geringen Qualifikationsniveau, einher.“ (ebd.) Diese unter Zugrundelegung der Theorie Bourdieus ermittelten Analyseergebnisse von Roth beschreiben die Altenpflege demnach als ein soziales Feld mit geringer Kapitalstruktur und relativ geringem Kapitalvolumen. Neben einem eher geringen ökonomischen Kapital ist aufgrund des Bildungsstatus der Altenpflegenden auch ein eher geringes kulturelles Kapital festzustellen. Dies unterstreicht beispielsweise eine Analyse statistischer Daten für das Land Nordrhein-Westfalen, die bei Schülern der Altenpflege im ersten Ausbildungsjahr einen Abiturientenanteil von 14 Prozent im Jahr 2008 feststellt – im Unterschied zu Schülern der Gesundheits- und Krankenpflege, die im gleichen Jahr eine Abiturientenquote von 55,2 Prozent aufwiesen (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW 2010, 104 f.). Zwar wird auch in der Altenpflegeausbildung ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen identifiziert, dies bedeutet allerdings eine Zunahme mittlerer Bildungsabschlüsse und weniger von Abiturienten.

Vor diesem Hintergrund ist die Altenpflege als soziales Feld im Schema des sozialen Raums deutlich im unteren linken Viertel zu verorten. Die Krankenpflege als soziales Feld ist in einer ähnlichen Situation, wenngleich mit höherem Kapitalvolumen ausgestattet. Dies begründet sich in der höheren Abiturientenquote der Schüler, einer beruflichen Qualifikation, die europaweit anerkannt ist (im Gegensatz zur Qualifikation in der Altenpflege) und dem Tätigkeitsfeld Krankenhaus. Im Unterschied zu Pflegebedürftigen, für die Roth (2007) eine ähnlich prekäre Kapitalstruktur wie für die Altenpflegenden selbst feststellt (siehe oben), stellt das Krankenhaus mit seinem medizinorientierten Heilungscharakter einen Ort der Behebung krankheitsbedingter existenzieller Bedrohungen durch Behandlung dar. An dieser Behandlung sind neben den Ärzten eben auch Pflegenden der Gesundheits- und Kranken-/ Kinderkrankenpflege beteiligt. Der Halo um die ärztliche Heilkunst trägt zu einem höheren gesellschaftlichen Ansehen und damit auch sozialen Kapital bei. Insofern ist das soziale Feld der Krankenpflege zwar ebenfalls im unteren linken Quadranten des Schemas verortet, allerdings der y-Achse folgend über der Altenpflege angeordnet.

Diese Verortungen von Altenpflegern und Krankenpflegern können nun als Ausgangspunkt betrachtet werden auf dem Weg der Pflegenden zum Lehrer-Werden. Über die Qualifizierungsstelle des Studiums gelangen sie zu einem anderen Punkt im sozialen Raum. Der Pflegelehrer weist eine akademische Qualifikation auf. Dies ist zumeist ein Masterabschluss oder ein universitärer Bildungsabschluss, was ein deutlich höheres Volumen an kulturellem Kapital bedeutet. Wenngleich auch das Verhältnis von kulturellem und ökonomischem Kapital ungünstig ist (im Vergleich zur Qualifikation ist ein geringes Einkommen festzustellen), ist der Pflegelehrer als soziales Feld im oberen linken Viertel des Schemas anzusiedeln. Dies bedeutet, mit Eintritt in

dieses soziale Feld findet eine Sozialisation in eine Klasse statt, die Bourdieu als „beherrschte Herrschende“ bezeichnet (Schwingel 2011, 110).¹⁴ Der durch Heranwachsen, Schulbildung und Berufsausbildung in der Pflege herausgebildete Habitus stellt in diesem neuen sozialen Feld zunächst nur in geringerem Maße soziale Praktiken zur Verfügung. Hinzu kommt die Situation innerhalb der Pflegeeinrichtungen, die von einer großen Zahl Lehrender mit einer traditionellen Weiterbildung geprägt ist.

Mit dem Versuch einer am Berufsverlauf orientierten Verortung von Pflegelehrern im theoretischen Schema des sozialen Raums, wie es Bourdieu entwickelte, ist es möglich, soziale Konfliktfelder für die Person und die Institution zu antizipieren. Habitus, soziale Felder und ihre Kapitalien bilden ein theoretisches Gerüst zum Verstehen sozialer Situationen und Verortungen sowie zum Entwickeln von wissenschaftlichen Fragestellungen.

2.2.3 Denkstile und Denkkollektive (Ludwik Fleck)

Stellen die eben skizzierten Ansätze von Ottomeyer und Bourdieu primär psychologisch bzw. soziologisch orientierte Theorien dar, soll noch auf ein eher epistemologisch orientiertes Sozialisationskonzept verwiesen werden. Mit der „Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv“ entwickelte Fleck ein Theoriegebäude, das die historische und soziale Bedingtheit von Erkenntnis in den Vordergrund stellt (Fleck 2006, Erstveröffentlichung 1935). Damit widerspricht er einer Vorstellung von sich linear entwickelnder Wissensentstehung und Erkenntnis sowie der Annahme, dass sich dies unabhängig von sozialen oder historischen Bedingungen abspielt.

Soziologischer Kern der Fleckschen Theorie ist das Konzept des Denkkollektivs als Sammelbecken für Menschen mit einem gewissen Denkstil (vgl. Brühe und Theis 2008, 30). Dabei gehört der Mensch mehreren Denkkollektiven an (z.B. einem wissenschaftlichen und einem sportlichen). In ihnen wird jeweils eine „Bereitschaft zum gleichgerichteten Wahrnehmen, Bewerten und Anwenden des Wahrgenommenen, d.h. einen gemeinsamen Denkstil“ erzeugt (Fleck 1983, 112). Ein solches Denkkollektiv folgt einem gemeinsamen Verständnis, das die Wahrnehmung ihrer Angehörigen determiniert. Gleichzeitig distanziert es sich von anderen Denkgemeinschaften, die dem gemeinsam Geteilten fremd gegenüber stehen. Es besteht eine Beharrungstendenz, die den Denkstil vor unzulässigen Erschütterungen durch äußere Einflüsse, in Form von Gedanken aus anderen Denkkollektiven, schützt. Die im Denkstil verankerten „Tatsachen“ müssen indes nicht unverändert bestehen bleiben, vielmehr vollzieht jeder Denkstil eine Entwicklung. Dies ist die historische Perspektive der Denkstiltheorie. Derartige Veränderungen können auch durch Gedanken anderer Denkstile eintreten, die über Assimilationsprozesse in die stilgemäße Wahrnehmung des Denkkollektivs eingefügt werden, so dass sie keinen Widerspruch mehr bilden.

¹⁴ Das dem oberen linken Viertel spiegelbildlich zugewandte obere rechte Viertel bezeichnet Bourdieu demgegenüber aufgrund des hohen Anteils ökonomischen Kapitals bei gleichzeitig geringem kulturellem Kapital als „herrschende Herrschende“.

Denkkollektive stellen organisierte Gemeinschaften dar. Es bedarf einer Zeit der Einführung in einen Denkstil; eine Art Lehrlingszeit, „die weniger durch rationale Erklärungen geprägt ist als vielmehr durch das ‚Hineinwachsen‘ in ein bestimmtes Denken“ (Brühe und Theis 2008, 31 f.), ermöglicht durch eine „teils historische, teils anekdotische und dogmatische ‚Einführung‘“ (Fleck 1983, 111; für die Wissenschaft: ebd., 119). Dabei haben nicht alle Mitglieder eines Denkkollektivs die gleiche Stellung inne. Im Sinne einer „Rollen- und Arbeitsteilung“ (Fleck 1983, 112) nimmt ein kleinerer Teil des Denkkollektivs die Rolle eines Vermittlers gegenüber einem größeren, partizipierendem Teil ein. Sie sind Mitglieder mit einem direkten Verhältnis zu den Produkten eines Denkstils und stellen „Eingeweihte oder Fachleute“ dar. Dieser Personenkreis wird als „esoterischer Kreis“ bezeichnet und ist für die im Denkstil als Tatsachen anerkannten Gedanken von zentraler Bedeutung. Mitglieder des größeren Teils des Denkkollektivs nehmen diese Gedanken auf, sie partizipieren daran; dieser Teil wird als „exoterischer Kreis“ bezeichnet. Als „öffentliche Meinung“ und mit einem „gesunden Menschenverstand“ (Fleck 1983, 113) beurteilen diese Mitglieder die aufgenommenen Gedanken. Die mit dem zentralen Kreis des Denkstils verbundenen Personen sind wiederum von dieser Meinung abhängig. Beide Kreise sind somit durch „spezifische sozialen Kräfte“ (ebd.) miteinander verbunden.

„Sie verstärken, steigern, verwirklichen jeden im Kollektiv kreisenden Gedanken, verleihen den Produkten dieses Gedankens das Gepräge außerindividueller, ‚wirklichen‘ Seins. Der Laie hat infolge seines Vertrauens die Neigung, die Möglichkeiten des Fachmanns zu überschätzen und seine Beschränkung zu unterschätzen. Jedes Denkprodukt eines Fachmanns, z.B. eine künstlerische oder religiöse Idee als auch ein wissenschaftlicher Gedanke, gewinnt also auf seiner Wanderung zu den Laien die Eigenschaften höherer Gewissheit, höherer Unbedingtheit, größerer Selbstverständlichkeit und Gewichts. Doch auch der Fachmann ist von den Laien nicht unabhängig: Seine Abhängigkeit von der naturgemäß konservativen ‚öffentlichen Meinung‘ und vom ‚gesunden Menschenverstand‘ veranlasst den Fachmann, jede Neugier an die sie aufnehmende Anschauungsgemeinschaft anzupassen und stattet sie so automatisch mit den gleichen Merkmalen höherer Gewissheit und Gewicht aus. Dies begünstigt das allgemeine Gefühl der intellektuellen Solidarität aller Mitglieder der Denkgesellschaft. [...] Daher kommt es, dass jede Bewegung eines Gedankens innerhalb des Kollektivs ihn – ipso sociologico facto – steigert und ent-individualisiert, ähnlich wie ihn sein Kreisen zwischen Kollektiven verändert und umgestaltet. Das sind allgemeine Regeln, allen Kollektiven eigen.“ (Fleck 1983, 113)

Durch die diesen Regeln unterworfenen Prozesse der Aufnahme und Verwertung der im Denkstil vorhandenen Gedanken zirkuliert das Wissen innerhalb eines Denkkollektivs. Da Menschen unterschiedlichen Denkkollektiven angehören, können Gedanken anderer Denkstile in der gleichen Weise in den Denkstil eingeführt werden und zirkulieren. Dazu müssen sie zunächst das Nadelöhr der stilgemäßen Wahrnehmung passiert haben. Ein in den Denkstil eingeführter Gedanke macht Verschiedenes durch. „Er kann zu einem mystisch unfassbaren Motiv werden, um das herum sich ein hintergründiger Kult gruppiert (*Apotheose des Gedankens*). In einem anderen Fall wird er lächerlich und Gegenstand des Spottes (*Karikieren des Gedankens*). Überwiegend befruchtet und bereichert er den fremden Stil, wobei er sich umstiliert und assimiliert: Der Inhalt verändert sich bisweilen bis zur Unkenntlichkeit, selbst

wenn das Wort das gleiche blieb.“ (Fleck 1983, 95) Dieser Prozess wird in Abbildung 4 schematisch dargestellt.

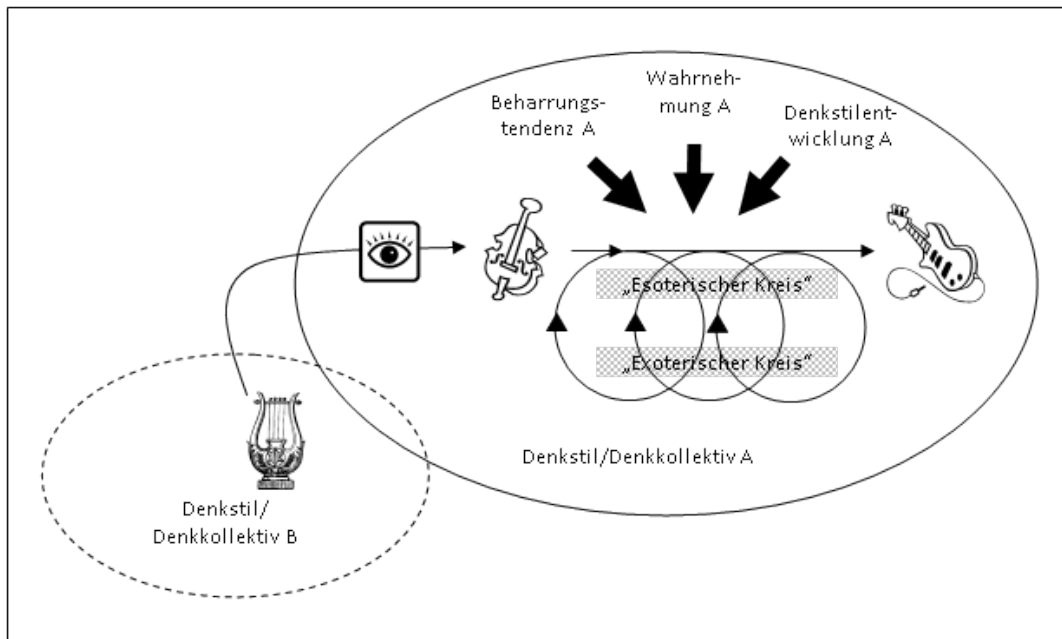


Abbildung 4: Entstehung eines neuen Gedankens im Denkkollektiv (Quelle: Brüche und Theis 2008, 32)

Denkkollektive können von dauerhafter oder zeitweiliger Beständigkeit sein. Sie können auch unterschiedliche Größen aufweisen. Es ist möglich, dass große Denkkollektive aufgrund von Differenzierungen in kleinere Kollektive zerfallen (vgl. Fleck 1983, 116).

Mit dem Konzept von den Denkstilen und Denkkollektiven führt Fleck unter epistemologischen Vorzeichen aus, dass Wahrnehmung und Erkenntnis insbesondere sozial und historisch determiniert sind. Die Sozialisation in einen Denkstil führt zu gerichteter Wahrnehmung und verhindert das Erkennen von Gegenständen, die nicht dem Stil entsprechen. Fleck liefert damit Hinweise auf die Ursache von Nicht- oder Missverstehen zwischen Menschen unterschiedlicher Berufsgruppen und Wissenschaften.

Derartige Hinweise durch die Theoriearchitektur Flecks können für das Verstehen der Berufseinmündung von Pflegelehrern fruchtbar sein hinsichtlich der Frage, aus welchem Denkkollektiv die Studierenden kommen und in welches Denkkollektiv sie sich mit Beginn der Lehrertätigkeit hineinbegeben. Die Denkstilentwicklungen, die Brüche, Rottländer und Theis (2004) für die Pflegeberufe beschrieben haben, können in diesem Zusammenhang Analogien für die Situation der Lehrenden in Pflegebildungseinrichtungen aufweisen. Die Autoren beschreiben zwei zurzeit beobachtbare Denkstile in der Pflege: Einen pflegeberuflichen und einen pflegeprofessionellen Denkstil. Diese unterscheiden sich hinsichtlich der Ziele des beruflichen Handelns, der Orientierung des Handelns und der Ausbildung (vgl. Tabelle 5). Am stärksten ausgeprägt ist der primär dem Lohnerwerb dienende pflegeberufliche Denkstil, der sich im konkreten Handeln primär an pflegerischem Erfahrungswissen und zu erfüllenden Tätigkeiten

orientiert. Dieser Denkstil wird durch eine strukturierte Ausbildung (Berufsausbildung) erworben und weist sowohl in beiden Kreisen des Denkkollektivs eine große Präsenz auf. Brühe et al. argumentieren, dass sich mit der Akademisierung der Pflege durch die Entwicklungen in der Pflegewissenschaft ein neuer Denkstil herauskristallisiert. Dieser stellt eine Abspaltung vom pflegeberuflichen Denkstil dar, da die neu ausgebildeten Tatsachenstrukturen nicht mehr mit dem vorherrschenden in Einklang zu bringen sind. Der pflegeprofessionelle Denkstil sieht sich demnach primär der Beherrschung von Pflegebedürftigkeit verpflichtet, der Lohnerwerb ist nicht mehr die einzige Motivation zur Berufsausübung. Gleichmaßen steht nicht mehr alleine pflegerisches Erfahrungswissen im Vordergrund, sondern vielmehr dessen systematische Verbindung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und einem hermeneutischen Fallverstehen. Damit sind die Kennzeichen einer beginnenden Professionalisierung aufgezeigt. Die Ausbildung in diesen Denkstil ist nicht mehr geprägt durch die Wissensweitergabe vom Praktiker zum Praktiker und dem Aneignen von Theorien durch Lehrbücher¹⁵. Sie findet vielmehr an Fachhochschulen und Universitäten statt, so dass weniger von einer beruflichen als vielmehr von einer wissenschaftlichen Ausbildung gesprochen werden kann. Dieser neue Denkstil ist der Analyse zufolge zurzeit eher in kleinen „esoterischen Kreisen“ vorzufinden, die primär aus Wissenschaftlern und Lehrern an Hochschulen bestehen.

	Pflegeberuflicher Denkstil	Pflegeprofessioneller Denkstil
Ziel	Lohnerwerb	Beherrschung des irrationalen Potenzials „Pflegebedürftigkeit“
Wesentliche Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • pflegerisches Erfahrungswissen • Tätigkeitsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftliche Erkenntnisse • Pflegerisches Erfahrungswissen • Hermeneutisches Fallverstehen
Ausbildung	Strukturierte Ausbildung: Wissensweitergabe von Praktiker zu Praktiker Theorielernen anhand von in Lehrbüchern veröffentlichtem tradierten Erfahrungswissen anerkannter Angehöriger der eigenen Berufsgruppe	Ausbildung an Fachhochschulen und Universitäten: Wissenschaftliche Ausbildung durch Rezeption und Diskussion wissenschaftlicher Veröffentlichungen (Zeitschriften, Lehrbücher)
Aktuelle Präsenz	Große Präsenz in beiden denkstilstrukturierenden Kreisen, vor allem bei Pflegepraktikerinnen	Kleine „esoterische Kreise“ von Experten an Fachhochschulen und Universitäten, beginnende Herausbildung eines „exoterischen Kreises“ durch Hochschulabsolventen

Tabelle 5: Denkstile in der Pflege (auf der Grundlage von: Brühe et al. 2004)

¹⁵ Fleck unterscheidet zwischen Texten im Zeitschriftenstadium und als Lehrbuch. Wissenschaftliche Beiträge in Zeitschriften stellen die Ansichten eines Autors dar. Sie sind noch nicht „allgemein angenommen“. „Das Lehrbuch verwandelt das subjektive Urteil des Autors in eine bewiesene Tatsache.“ Sie wird von nun an anerkannt und gelehrt, sie wird zur Grundlage weiterer Tatsachen [...].“ (Fleck 1983, 120) Wissenschaftliche Ausbildung beinhaltet insofern nicht nur die Rezeption von anerkannten Theorien in Lehrbüchern sondern gleichermaßen die Auseinandersetzung mit in Zeitschriftenbeiträgen vorgestellten wissenschaftlichen „Ansichten“ und deren Diskussion.

Nach nahezu 15 Jahren akademischer Pflegelehrausbildung ist allerdings davon auszugehen, dass sich allmählich ein langsam größer werdender „exoterischer Kreis“ bildet, da diese Pflegelehrer die Gedanken des pflegeprofessionellen Denkstils in die Bildungseinrichtungen und zu den dort Tätigen und Lernenden tragen. Darüber hinaus erweitert sich dieser Kreis sicherlich auch durch die aktuellen Entwicklungen im Bereich der sog. dualen Pflegestudiengänge, die eine grundständige akademische Pflegeausbildung anstreben.

Vor dem Hintergrund der bereits benannten Situation, dass viele Lehrende an Pflegebildungseinrichtungen eine traditionelle Lehrerweiterbildung absolviert haben und somit in den noch vorherrschenden pflegeberuflichen Denkstil hinein sozialisiert wurden, werden potentielle Konflikte für Pflegelehrer erkennbar, die nunmehr die Lehrtätigkeit aufnehmen und sich in der Berufseinmündung befinden. Dies können insbesondere Kommunikationsstörungen sein. „Da aufgrund der unterschiedlichen, denkstilgebundenen Perspektiven gleichlautende Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt sein können, kann kaum eine gemeinsame Diskussebene hergestellt werden. Jedem Mitglied eines Denkkollektivs erscheint die eigene inhaltliche Deutung eines Begriffs selbstverständlich.“ (Brühe et al. 2004) Die notwendige, konstruktive Zusammenarbeit von Pflegelehrern unterschiedlicher Denkkollektive kann ermöglicht bzw. erleichtert werden, wenn derartige Kommunikationsstörungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Denkstile betrachtet werden. Dies führt zu einem Verstehen und öffnet den Weg für eine an diesem Verstehen orientierte Zusammenarbeit.

Neben den möglichen denkstilbegründeten Konflikten unter Pflegelehrern ist für die Berufseinmündung gleichzeitig eine auf die Lehrperson selbst bezogene Problematik zu beobachten bzw. denkbar. Der aus eigener beruflicher Entwicklung ausgebildete (pflegeberufliche) Denkstil wird durch die Konfrontation mit einem pflegeprofessionellen Denkstil im Rahmen der akademischen Lehrerausbildung einer Irritation ausgesetzt. Es ist unklar, inwieweit sieben bis acht Semester Studium ausreichen, um den damit verbundenen Wechsel zwischen den Denkkollektiven zu stabilisieren. Der Phase der Berufseinmündung kommt somit eine Bedeutung nicht nur für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität zu, sondern gleichermaßen auch für die Stabilisierung eines noch relativ frisch erworbenen Denkstils.

2.2.4 Wechselseitigkeit sozialer und Persönlichkeitsstrukturen (Wolfgang Lempert)

Die in den vorangegangenen Abschnitten thematisierten Betrachtungsweisen von Sozialisation können den Eindruck entstehen lassen, dass dieser von Individuen zu bewältigende Prozess vornehmlich von den sozialen Bedingungen bestimmt, mithin determiniert wird. In der Tat betonen die oben skizzierten theoretischen Konzepte von Ottomeyer, Bourdieu und Fleck aus ihrer eher makrosoziologischen Perspektive die Bedeutung sozialer Strukturen für das Individuum und seine gesellschaftliche Verortung. Aus diesem Grund soll im Folgenden eine Perspektiverweiterung vorgenommen werden. Das Lexikon der Psychologie weist darauf hin, dass „Verhalten [...] bis zu einem gewissen Grad durch Umwelteinflüsse gesteuert wird, [die] Individuen gleichwohl auch eine aktive Rolle bei der Veränderung ihrer Umwelt“ spielen (Arnold et al.

1997, 2114). Es bezeichnet Sozialisierung insofern als einen wechselseitigen Beeinflussungsprozess. Mit dieser Prämisse und bezogen auf das Gebiet beruflicher Sozialisation – eine Perspektive, die für diese Arbeit eine besondere Bedeutung aufweist – hat sich insbesondere Lempert (2007; 2009) mit einer Analyse von Sozialisationstheorien befasst: „Vorausgesetzt wird also, dass zumindest bei *beruflichen* Sozialisationsprozessen nicht nur soziale Umweltstrukturen auf individuelle Persönlichkeitsstrukturen einwirken, sondern immer auch Personen ihre Umwelt beeinflussen.“ (Lempert 2007, 14). Unter Sozialisation versteht Lempert dabei im weitesten Sinn „die Prozesse und Ergebnisse der Auseinandersetzung der Person mit ihrer sozialen Umwelt und mit sozial gestalteten gegenständlichen Handlungsbedingungen, soweit diese Auseinandersetzung sich in der Persönlichkeitsentwicklung (als Entfaltung, Verfestigung oder Veränderung, unter Umständen auch Verkümmern) niederschlägt“ (Lempert 2009, 2). Vermittlung und Erwerb „sozialer Qualifikationen, Kompetenzen und Orientierungen sowie die unbewussten und ungewollten Aspekte der Auseinandersetzung oder Interaktion“ begreift er dabei als „Sozialisation im engsten Sinne“ (ebd.).

Mit seiner Analyse identifiziert Lempert Konzeptionen (beruflicher) Sozialisation, die Auswirkungen psychischer Strukturen auf die sozialen Strukturen beruflicher Umwelt betonen („personalistische Konzeptionen“) oder – umgekehrt – die Auswirkungen sozialer Strukturen beruflicher Umwelt auf die psychischen Strukturen der Berufstätigen akzentuieren („milieudeterministische Konzeptionen“) sowie Konzeptionen, die eine Wechselwirkung beider Strukturen herausstellen („interaktionistische Konzeptionen“) (Lempert 2009, 43 ff.; 2007, 16 ff.). Zu den personalistischen Konzeptionen zählt er beispielsweise die Systemtheorie nach Niklas Luhmann und die soziologische Konzeption nach Heinz (vgl. Lempert 2009, 45). Diesen beiden Theorien ist es demnach zu eigen, dass Sozialisation als Selbstsozialisation zu verstehen ist bzw. nach der Sozialisation des heranwachsenden Individuums durch die Erwachsenen dieses sich selbst sozialisieren muss. Der strukturelle Funktionalismus wird wiederum als exemplarische Theorie für den Bereich der milieudeterministischen Konzeptionen angeführt. Dieser betont demzufolge die Bedeutung der sozialen Rolle mit ihrer Erwartungs- und Normfunktion und der sich daraus bedingenden Notwendigkeit für das Individuum, entsprechenden Erwartungen (Einnahme von Rollen, rollenadäquates Verhalten) zu entsprechen bzw. bei Nichtentsprechung mit Sanktionen rechnen zu müssen.

Lempert stellt heraus, dass die Perspektiven dieser beiden Konzeptionen zu kurz greifen. Diese nur teilweise zutreffenden Simplifizierungen sind durch eine interaktionistische Doppelperspektive, „nach der beide Seiten, die soziale Umwelt und die Person, stets als einander wechselseitig bestimmend und zugleich durch die je andere Seite bestimmt angesehen werden müssen, wenn auch die Gewichte oft ungleich verteilt sind und die soziale Umwelt die Individuen stärker ‚prägt‘, als diese ihr Milieu zu gestalten vermögen“ (ebd., 32). Als interaktionistische Sozialisationstheorien im strengen Sinne benennt er neben einem eigenen Ansatz die symbolisch-interaktionistische Rollen- und Sozialisationstheorie. Diese unterscheidet sich vom strukturellen Funktionalismus insbesondere in der Hinsicht, dass erfolgreiches Rollenhandeln „also ge-

rade nicht auf der Fähigkeit zur chamäleonartigen Anpassung an die jeweiligen Erwartungen der ‚Mitspieler‘ [basiert], sondern auf der überzeugend gezeigten Kontinuität und Konsistenz des Handelns der Person, die an sie adressierte Erwartungen nicht einfach buchstäblich zu erfüllen trachtet und daher auch angesichts widersprüchlicher oder unklarer Rollennormen weder wankelmütig noch, wie gelähmt, überhaupt nicht reagiert, sondern solche Rollen souverän (und demonstrativ) selbst mitgestaltet, dabei auch eigene Bedürfnisse zu befriedigen vermag“ (ebd., 58; im Original Hervorhebungen). Demnach ist Autonomie Bedingung der Möglichkeit für erfolgreiches Rollenhandeln. Insofern ist das Individuum den sozialen Strukturen seiner Umwelt nicht ausgeliefert und seine Persönlichkeitsstrukturen von ihnen determiniert, sondern es interagiert vielmehr mit seiner sozialen Umwelt. Nur auf diese Weise ist es möglich, dass (individuelle) Entwicklung vollzogen werden kann und eine je eigene Biographie nachzuvollziehen ist.

Lemperts Analyse mündet in ein interaktionistisches Rahmenmodell, das Bedingungen, Prozesse und ‚Produkte‘ beruflicher Sozialisation ausweist (vgl. Abbildung 5).

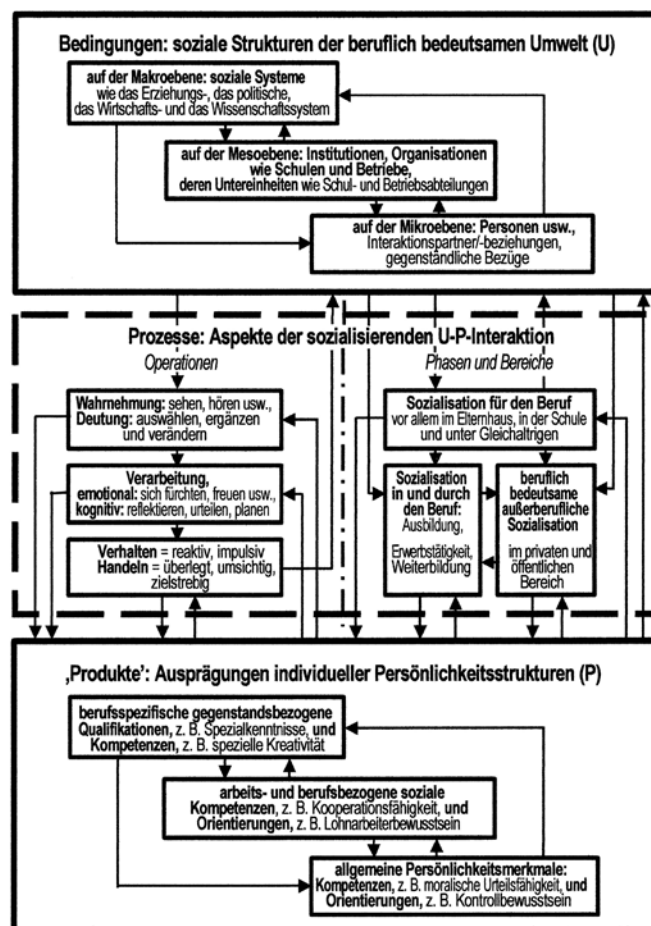


Abbildung 5: Bedingungen, Prozesse und ‚Produkte‘ beruflicher Sozialisation – der interaktionistische Rahmen (Quelle: Lempert 2007, 15)

Die Wechselseitigkeit von sozialen Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt und den Ausprägungen individueller Persönlichkeitsstrukturen ist demnach einerseits bezogen auf psychosoziale Interakte. Hierbei handelt es sich um Prozesse des

Individuums, in denen Bedingungen sozialer Strukturen wahrgenommen und gedeutet, emotional und kognitiv verarbeitet sowie in dessen Folge Verhalten und Handeln bedingt werden. Dieses Verhalten und Handeln kann wiederum auf die sozialen Strukturen der beruflich bedeutsamen Umwelt Einfluss haben. Derartige Operationen ereignen sich in einem zeitlich überschaubaren Horizont, stellen eher kurz- bzw. mittelfristige Prozesse dar. Andererseits und demgegenüber zeigt sich die wechselseitige Bestimmung über längere Sequenzen, die sich zu „Berufsverläufen beziehungsweise Berufsbiographien addieren und mit der außerberuflichen Sozialisation in der Privatsphäre und in der Öffentlichkeit interagieren“ (Lempert 2009, 35). Die Phasen und Bereiche der Sozialisation für den Beruf (Elternhaus, Schule, unter Gleichaltrigen), der Sozialisation in und durch den Beruf (Ausbildung, Erwerbstätigkeit, Weiterbildung) und der beruflich bedeutsamen außerberuflichen Sozialisation bilden diesen zweiten Zeithorizont. Die einzelnen Komponenten dieser beiden Prozesse weisen unterschiedliche Beziehungen zueinander auf, welche „prinzipiell als Relationen nacheinander vollzogener und aufeinander aufbauender Operationen aufzufassen [sind], deren jede den Vollzug des vorhergehenden Schrittes voraussetzt und deren wiederholte Ausführung die betreffenden Persönlichkeitsstrukturen auf die Dauer verändert“ (ebd., 36). Diese Prozesse bilden ein komplexes Beziehungsgefüge, das Lempert mit dem in Abbildung 5 dargestellten Strukturbild veranschaulicht.

Mit dem interaktionistischen Rahmenmodell legt Lempert ein Konzept vor, das sich von Theorieansätzen abgrenzt, die Sozialisation – insbesondere berufliche Sozialisation – monokausal zu erklären versuchen. Weder determiniert ausschließlich die soziale Umwelt das Individuum mit seinen Persönlichkeitsstrukturen, noch ist es alleine das Individuum, das sich in selbst sozialisierender Weise innerhalb seiner sozialen Umwelt einrichtet und diese beeinflusst. Das Modell blendet dabei eine mikrosoziologische Perspektive ein, indem es die Prozesse der sozialisierenden Interaktion zwischen Strukturen der sozialen Umwelt und Persönlichkeitsstrukturen sowie deren Bedingungen und Produkte differenziert und greifbar macht.

2.3 Sozialisation als Bedingung: Zusammenfassende Betrachtung

Wenn in den folgenden Kapiteln die Phase der Berufseinmündung von Lehrern und in besonderer Weise von Pflegelehrern aus einer forschungsorientierten Perspektive betrachtet wird, bilden die oben skizzierten sozialisationstheoretischen Aspekte einen Verständnis-Hintergrund. Dieser Hintergrund umfasst die Entwicklungsbedingungen, mit denen Pflegelehrer in den Beruf eintreten. Sie beginnen ihre Lehrtätigkeit nicht aus einem leeren Raum heraus. Vielmehr bringen sie ihre eigene Geschichtlichkeit, ihr eigenes Gewordensein in ihre neue Rolle und Funktion ein, die ihre weitere Entwicklung als Lehrer bedingen.

Lehrer-Werden findet mit dem je individuellen Lebensverlauf statt. Die Statuspassagen Studium und Berufseintritt erfordern dabei von den Akteuren eine biographische Erzählung, die eine Konsistenz durch erkennbare Zielstrebigkeit aufweisen muss (vgl. Kapitel 2.1). Nur auf diese Weise ist es möglich, von den relevanten institutionellen Gatekeepern (Hochschullehrer, Schulleitungen) Einlass gewährt zu bekommen. Derart institutionalisierte Lebensverläufe und ihre biographische Darstellung im Sinne

intentionaler Lebenswegentscheidungen entbehren in der Regel einem Wirklichkeitsbezug, da in einer ausdifferenzierten Gesellschaft eben nicht mehr von einer „Normalbiographie“ ausgegangen werden kann. Den Spielregeln folgend werden sie jedoch weiterhin – notwendigerweise – beschrieben werden müssen. Sie sind Teil der angeforderten Identität in der „Produktionssphäre“ (vgl. Kapitel 2.2.1).

Durch die eigene Entwicklung in je spezifischen sozialen Feldern bildet sich ein Habitus heran, der mit je unterschiedlichen Kapitalien ausgestattet ist. Dies bestimmt, in welcher gesellschaftlichen Stellung sich Personen befinden und welche sozialen Praktiken ihnen zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 2.2.2). Dabei stellen Wechsel der sozialen Felder die Akteure vor besondere Herausforderungen, reichen doch gegebenenfalls die vorhandenen sozialen Praktiken nicht aus, um in einem neuen sozialen Feld adäquat bestehen und handeln zu können. Gleichermäßen gilt es, mit einer eventuell zu konstatierenden Unverhältnismäßigkeit erwarteten und vorhandenen ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals umzugehen, also sich im sozialen Feld zu verorten. Derartige Unverhältnismäßigkeiten können im Falle der zum Pflegelehrer werdenden Pflegekraft (insbesondere aus dem Bereich der Altenpflege) gar zu einem Wechsel der gesellschaftlichen Schicht führen.

Die Mitgliedschaft in einem durch pflegerische Berufsausbildung und Berufspraxis bestimmten Denkkollektiv prägt die Wahrnehmung und die als Tatsachen begriffenen Wissensbestände. Der durch Jahre hinweg gefestigte Denkstil wird durch die akademische Lehrerausbildung irritiert und kann das Einfinden in einen anderen, nicht kompatiblen Denkstil zur Folge haben (vgl. Kapitel 2.2.3). Das Berücksichtigen der Auswirkungen unterschiedlicher Denkstile lässt Konflikte interpersoneller Art (Missverständnisse, Unverständnis) und intrapersoneller Art (Stabilisierung der Denkstilentwicklung in einem von einem anderen Denkkollektiv geprägten Umfeld) antizipieren und konstruktiv bewältigen.

Das Individuum ist den bedingenden sozialen Strukturen jedoch nicht hilflos ausgeliefert (vgl. Kapitel 2.2.4). Die Herausforderungen durch den Wechsel in ein anderes soziales Feld, die Irritation durch einen anderen, nicht kompatiblen Denkstil müssen grundsätzlich keine Belastung darstellen bzw. zu Konflikten führen. Vielmehr stehen der Person im Rahmen der sozialisierenden Interaktionsprozesse zwischen den Strukturen der sozialen Umwelt und der Persönlichkeit Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung und der Einflussnahme auf bedingende soziale Strukturen zur Verfügung. Dies ermöglicht individuelle Entwicklung.

Lehrer-Werden findet insofern bereits vor dem eigentlichen Berufseintritt als Lehrer statt. Denken, Handeln und Selbstverortung prägende Sozialisationsprozesse bilden gesellschaftliche und personale Ausgangspunkte für die weitere Entwicklung als Lehrer, wenn er die Pforten einer Schule erstmals in seiner neuen Funktion betritt.

3 Befunde zur Berufseinmündung von Lehrenden

Aus dem Bereich der Pflegebildungsforschung liegen bislang kaum Befunde zur Phase der Berufseinmündung von Pflegelehrenden vor. Im Rahmen einer jüngeren Verbleibsstudie untersuchen die Hochschule Esslingen und die Hochschule Ravensburg-Weingarten die Situation ihrer baden-württembergischen Fachhochschulabsolventen in dieser Phase (Reiber et al. 2012). Die Ergebnisse stehen allerdings noch aus. Das Deutsche Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. entwickelte und erprobte ein Konzept für eine „Begleitete Berufseinmündung“ von Fachhochschulabsolventen (Hundenborn et al. 2009; Brühe und Hundeborn [Im Druck]; Brühe und Hundeborn 2009). Die Evaluation dieses im Zeitraum von 2007 bis 2009 durchgeführten Projekts fokussierte die Auswirkungen der erprobten Maßnahme und liefert keine systematischen Befunde zur Situation der Pflegelehrenden in der Berufseinmündung.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden nach einer Bestimmung des Begriffs „Berufseinmündung“ wesentliche Befunde aus der etwas ergiebigeren empirischen Lehrerbildungsforschung dargestellt. Sie befassen sich primär mit der Situation von Lehrenden aus dem allgemeinbildenden Schulbereich. Wie aus Kapitel 1 deutlich wird, können diese Befunde lediglich Hinweise geben, da sich die Merkmale der befragten Lehrenden und die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeitsbereiche in einigen Punkten deutlich unterscheiden von denen der in dieser Arbeit im Vordergrund stehenden Lehrendengruppe, denen der Pflegelehrenden. Im Weiteren werden in der Literatur beschriebene konzeptuelle Überlegungen zur systematischeren Ausgestaltung der Phase der Berufseinmündung von Lehrern erörtert. Zum Ende des Kapitels wird der Bedeutung der beschriebenen Befunde und Konzepte für die Situation von Pflegelehrern nachgegangen. Insbesondere wird das Forschungsdesiderat verdeutlicht, das zur eigenen, in Kapitel 4 zu beschreibenden empirischen Untersuchung Anlass gab.

3.1 Begriffsbestimmung

Nähert man sich der Phase des vollverantwortlichen Eintritts in den Lehrerberuf auf einer den Begriff bestimmenden Ebene, ist eine Vielfalt festzustellen. Mehrere synonym verwendete Begriffe finden sich in der Literatur. So wird von Berufseinmündung gesprochen aber auch von Berufseintritt, Berufseinstieg oder Berufseingang.¹⁶ Die Berufseinmündung wird dabei allgemein als Teil der Lehrerbildung verstanden. Vor dem Hintergrund der Ausbildung für das öffentliche Schulwesen erfolgt eine Unterteilung in drei bzw. vier Phasen. Die ersten beiden Phasen bilden, wie oben dargestellt, die eigentliche Ausbildungsphase (Studium und anschließendes Referendariat). Es folgt eine dritte Phase, die „im Prinzip (berufs-) lebenslang“ andauert und „als ‚Lernen im Beruf‘ bezeichnet werden kann [...]. Diese umfasst alle Maßnahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von beruflicher Kompetenz und zur Förderung selbständigen beruflichen Lernens. Darin eingeschlossen ist die *Berufseingangsphase* [...].“ (Hericks 2004, 302). Um der hohen Bedeutung

¹⁶ In dieser Arbeit wird der einen längeren Prozess implizierende Begriff der Berufseinmündung verwendet.

der Phase der Berufseinmündung in den Lehrerberuf gerecht zu werden, definieren Keuffer und Oelkers sie im von ihnen vorgelegten Abschlussbericht zur Reform der Lehrerbildung in Hamburg als eigenständige Phase der Lehrerbildung. „Die *Berufseingangsphase* erhält ein eigenes Profil, unter der Voraussetzung, dass sie nicht als Teil der Ausbildung, sondern als Beginn der eigenverantwortlichen Berufspraxis verstanden wird.“ (Keuffer und Oelkers 2001, 29) Ihr folgt demnach eine vierte Phase der obligatorischen Fort- und Weiterbildung, die mit dieser strukturellen Abgrenzung auch „ein stärkeres Gewicht als bisher“ bekäme (ebd.).

Die Berufseinmündung wird verstanden als ein Prozess, der sich in den ersten drei Jahren der vollverantwortlichen Tätigkeit als Lehrer vollzieht (Hericks 2009, 32; Keuffer und Oelkers 2001, 39). Im Gefüge der allgemeinen Lehrerbildungsstrukturen in Deutschland bezieht sich dieser Prozess dabei auf die dritte Phase der Lehrerbildung bzw. auf den ersten Teil dieser Phase. Die Lehrerausbildung in Deutschland für das Berufsfeld Pflege sowie die allgemeine Lehrerausbildung in den meisten anderen industrialisierten Ländern ist allerdings einphasig strukturiert (vgl. Blömeke und Paine 2009), so dass sich die Phase der Berufseinmündung direkt an das Absolvieren des Studiums anschließt und insofern nicht generell von einer *dritten* Phase gesprochen werden kann.

Es ist allgemein anerkannt, dass die Berufseinmündung von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Kompetenzen und der Lehrerrolle ist (vgl. bspw. Lipowsky 2003; Hericks 2006; Blömeke und Paine 2009). Die Terhart-Kommission stellt fest, dass sich hier „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen [bilden] sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität. Die in dieser Phase gemachten und verarbeiteten Erfahrungen sind für die weitere Entwicklung (im Blick auf Stabilität wie Wandel) der Person in ihrer Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung von großer Bedeutung.“ (Terhart 2000, 128)

3.2 Empirische Befunde zur Berufseinmündung

Mit der Frage der Berufseinmündungen von Lehrenden im allgemeinbildenden Schulsystem haben sich insbesondere seit den 1970er Jahren mehrere Autoren in empirischen Studien auseinandergesetzt. Keller-Schneider weist auf unterschiedliche Schwerpunkte dieser Studien hin (Keller-Schneider 2008, 17 ff.). Sozialisationsorientierte Studien der 70er Jahre stellen Veränderungen fest, „deren Ursachen dem Sozialisations-effekt zugeschrieben werden“ (ebd., 17). Hierzu zählt insbesondere die Studie von Dann et al. zur Sozialisation junger Lehrer im Beruf (Dann et al. 1981). Der Begriff des „Praxisschocks“ als Beschreibung für die Situation junger Lehrer wird auch heute noch vielfach angeführt. Andere Studien fokussieren die Problemfelder und Anfangsschwierigkeiten im Berufseinstieg von Lehrenden. Sie münden im Ergebnis vielfach zu entsprechenden Auflistungen, wie zum Beispiel bei Veenman (1984). Den Berufseinstieg als Phase innerhalb der beruflichen Entwicklung betonen wiederum berufsbiographische Forschungsansätze. Als vierte Gruppe macht Keller-Schneider Studien zur Entwicklung innerhalb der Berufseinstiegsphase aus. Sie stellen Längsschnittstudien dar, die „individuelle Merkmale und ihre Bedeutung im Berufseinstieg über kurze Zeitabschnitte“ beleuchten (Keller-Schneider 2008, 32).

Im Folgenden werden ausgewählte¹⁷ neuere Untersuchungen der letzten zehn Jahre¹⁸ betrachtet. Die Tabelle 6 gibt einen Überblick über deren Konzeption und die jeweilige Stichprobe bzw. das Sample.

Tabelle 6: Studien zur Berufseinmündung von Lehrenden im öffentlichen Schulsystem

Studie	Studienkonzeption	Stichprobe/Sample
Pflanzl et al. 2013	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Querschnittsstudie • Standardisierter Fragebogen • Befragung Lehrer, Befragung Schüler (→ Korrelation der Aussagen) 	<ul style="list-style-type: none"> • 55 Berufsschullehrer, die 2011 und 2012 das 6. Semester an den Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Oberösterreich, Tirol und Wien absolvierten • 877 Schüler (die zu den Schulklassen der teilnehmenden Lehrern gehören)
Hecht et al. 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Längsschnittstudie (2 Erhebungszeitpunkte) • Standardisierter Fragebogen • Videographie von Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • 43 Lehrende aus dem Volksschulbereich im Bodenseegebiet (Baden-Württemberg, Vorarlberg, St. Gallen, Zürich)
Baer et al. 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Längsschnittstudie • standardisierter Fragebogen • Vignetten • Videographie von Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • 30 Studierende Primarstufe (Klassen 1 bis 6) der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Zürich (Anzahl abnehmend) • 41 Lehrer im Berufseinstieg in St. Gallen und Zürich)
Winkelbauer et al. 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Studie (Grounded Theory) • Datenerhebung: leitfadengestützte Interviews 	<ul style="list-style-type: none"> • 18 Junglehrende höherer Schulen im Bundesland Steiermark/Österreich, die in den letzten 1 bis 4 Jahren mit Lehrberuf begonnen haben • Befragte sind Absolventen der Wirtschaftspädagogik (14) bzw. von Lehramtsstudien (4)
Albisser 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Längsschnittstudie (2 Erhebungszeitpunkte, standardisierter Fragebogen) 	<ul style="list-style-type: none"> • 850 Lehrer der deutschsprachigen Schweiz, tätig in Klassen 1 bis 6 • davon 117 berufseinsteigende Lehrer
Bergau 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Textbasierte, hermeneutischinterpretative Metaanalyse empirischer Studien 	<ul style="list-style-type: none"> • 25 empirische Studien zum Lehrerberuf

¹⁷ Die ausgewählten Studien wurden mit Hilfe der Datenbank FIS-Bildung recherchiert. Die Datenbank, ein Verbund von ca. 30 Dokumentationseinrichtungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, wird koordiniert vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Sie ist der „umfassendste Informationsdienst zu bildungsbezogener Literatur im deutschsprachigen Raum“ (DIPF).

¹⁸ Einen umfassenden Überblick über ältere empirische Studien gibt Keller-Schneider 2008, 17 ff.

Studie	Studienkonzeption	Stichprobe/Sample
Keller-Schneider 2008 (ergänzend: 2009 sowie 2011 gem. mit Hericks)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Vorstudie (inhaltsanalytische Auswertung von Stichwortprotokollen von Supervisionen mit Referendaren zur Erfassung beruflicher Anforderungen) • Quantitative Querschnittsstudie (standardisierter Fragebogen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstudie: 43 Lehrpersonen, insges. 295 Supervisionen • Hauptstudie: Vollerhebung bei 586 berufseinsteigenden Lehrpersonen im Kanton Zürich • Ergänzend: 277 Praxislehrer (mit Hochschule kooperierende, anleitende Lehrer) als Kontrollgruppe „erfahrene Lehrer“ • Teilnehmer: 155 Berufseinsteiger (26,8%), 136 erfahrene Lehrer (48,4%)
Hericks 2006 (ergänzend: 2009 sowie 2011 gem. mit Keller-Schneider)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Längsschnittstudie (4 Erhebungszeitpunkte) • Datenerhebung: Episodische Interviews • Datenanalyse: Triangulation von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehramtsanwärter aus Hamburg vor dem Ende des Referendariats (Lehramt Grund- und Mittelstufe [GruMi] sowie Lehramt Oberstufe Allgemeinbildender Schulen [LOA] mit Schwerpunkt Mathematik/Physik plus naturwissenschaftl. Zweitfach bzw. anderem Zweitfach) • 24 Teilnehmer (8 GruMi, 16 LOA) • Selektives Sample
Martinuzzi 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Vorstudie zur Itementwicklung (45 Volksschullehrer) • Quantitative Querschnittsstudie mittels standardisiertem Fragebogen 	<ul style="list-style-type: none"> • 1246 Wiener Volksschullehrer • Davon 14% Berufseinsteiger (max. 5 Jahre Lehrtätigkeit)
Larcher Klee 2005	<ul style="list-style-type: none"> • Quantitativ-qualitativ triangulierte Längsschnittstudie (3 Erhebungen) • Standardisierter Fragebogen • Interviews mit soziometrischem, offenen Test nach Moreno („Kulturelles-Atom-Test“) • Interviews mit Teilgruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • 47 Lehrer der Unter-, Mittel- und Oberstufe in der Schweiz (Teilgruppe: Abgänger Lehrerseminar Kreuzlingen) • 1. Erhebung vor Berufseintritt, 3. Erhebung Ende des 1. Praxisjahrs • Interviews: 10 Teilnehmer
Lipowsky 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Pilotstudie (Item- und Hypothesenentwicklung) • Quantitative Längsschnittstudie (2 Erhebungszeitpunkte, standardisierter Fragebogen) • Ergänzende problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews 	<ul style="list-style-type: none"> • Absolventen Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg • Pilotstudie: 5 Absolventen • Hauptstudie: 977 Teilnehmer • Ergänzende Interviews: 11 Befragte

Die Probanden der Studien setzen sich zumeist aus Lehrenden zusammen, die im allgemeinbildenden Schulwesen tätig sind. Lediglich im Rahmen einer Studie (Pflanzl et al. 2013) wurden Berufsschullehrer befragt. Zumeist werden Studienkonzeptionen dargelegt, die im Sinne eines quantitativen Forschungsparadigmas standardisierte Datenerhebungsverfahren (insbesondere die Verwendung von Fragebögen) und inferenzstatistische Datenanalysen verwenden (vgl. Tabelle 7). Teilweise werden dabei

qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren vorgeschaltet, um im Rahmen einer „Vorstudie“ oder „Pilotstudie“ Items zu generieren. Nur wenige Studien sind dem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen und weisen somit einen entdeckenden Charakter auf. Vielfach handelt es sich hinsichtlich der Anlage der Studien um Längsschnittstudien, die Entwicklungsprozesse im Zeitraum vom Ende des Studiums bis zu einer gewissen Zeit nach Aufnahme der Lehrtätigkeit beobachten. Auffällig ist hierbei die große Anzahl von Studien, die sich mit der Situation von berufseinmündenden Lehrenden in der Schweiz und in Österreich beschäftigen. Dies kann auf den Umstand zurückzuführen sein, dass die Lehrerausbildung dort einphasig verläuft und Lehrende nach Abschluss des Studiums in eine vollverantwortliche Beschäftigung eintreten.

Studie ^a	Paradigmatische Ausrichtung ^b		Konzeption		Region		
	Quant.	Qual.	Querschnitt	Längsschnitt	D	CH	A
Pflanzl et al. 2013							
Hecht et al. 2011							
Baer et al. 2011							
Winkelbauer et al. 2010							
Albisser 2009							
Keller-Schneider 2008							
Hericks 2006							
Martinuzzi 2006							
Larcher Klee 2005							
Lipowsky 2003							
Anmerkungen: a) Metaanalyse von Bergau (2009) nicht aufgeführt b) Primäre Studienausrichtung; qualitative Vor- bzw. Pilotstudien nicht berücksichtigt							

Tabelle 7: Merkmale der ausgewählten Studien

Im Folgenden werden die ausgewählten Studien mit ihrer jeweiligen Anlage und den – insbesondere für die vorliegende Arbeit – wesentlichen Ergebnissen skizziert. Dabei erfolgt zunächst eine Erörterung von Studien, die sich mit Problemfeldern von Lehrenden in der Phase der Berufseinmündung befassen. Im Anschluss werden die Studien thematisiert, die sich mit entwicklungsbezogenen Aspekten dieser Lehrenden befassen.

3.2.1 Befundfokus Problemfelder

In verschiedenen Studien wurden die Problemfelder von Lehrenden in der Phase der Berufseinmündung untersucht (Winkelbauer et al. 2010; Albisser 2009; Bergau 2009; Martinuzzi 2006). Der Umgang mit Schülern sowie der als hoch empfundene Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung werden hierbei oftmals als besonders relevant erkannt.

In einer Metaanalyse empirischer Studien identifiziert **Bergau (2009)** „Anfangsprobleme junger Lehrer“ (ebd., 64 ff.). Dies sind insbesondere Umgang mit Disziplin und Autorität. Diese Schwierigkeiten erklärt Bergau vor allem durch die mangelnde

Berufserfahrung der Lehrenden. „Ihnen mangelt es in diesen Situationen an Berufserfahrung. Sie verfügen noch nicht über das volle Repertoire einer gut ausgebildeten Handlungskompetenz, um sinnvolle Reaktionen auf das aversive Verhalten der Schüler zu finden. Vor allem aber müssen sie sich generell in der Gestaltung der Beziehungsstruktur einüben. Die Fähigkeit, Autorität aufzubauen und damit Disziplinprobleme, Verhaltensauffälligkeiten oder Respektlosigkeit in den Griff zu bekommen, ist durch die Lehrerbildung nur schwer vermittelbar [...].“ (ebd., 68). Daneben stellt er eine hohe Arbeitsbelastung fest, die sich in einer hohen Anzahl von Arbeitsstunden manifestiert. Sie wird vor allem für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht benötigt. „Junge Lehrer verfügen noch kaum über entlastende Routinen und Erfahrungen mit Kosten-Nutzen-Bilanzen. [...] Zugleich fehlt noch Entscheidungssicherheit beim Setzen von Prioritäten.“ (ebd., 69) Als ein weiteres Problemfeld benennt er die Entwicklung der Lehrerrolle vor einem generationellen Hintergrund. „Die biographische Nähe zu Oberstufen- und Berufsschülern mag für einige junge Lehrer oder Referendare noch relativ groß sein. Das liegt auch daran, dass der Übergang von der Jugendzeit zum Erwachsenenalter uneindeutiger und subjektiv ausdeutbarer geworden ist und sich in der Biographie insgesamt nach hinten verschoben hat.“ (ebd., 72) Das Generationsverhältnis sei ein wichtiger Bestandteil der pädagogischen Beziehung. „Ein Lehrer gehört, trotz eventueller geringer Altersunterschiede, immer zur ‚anderen‘ Seite. Fühlt er sich eher noch den Schülern zugehörig, kann die pädagogische Beziehung empfindlich gestört werden.“ (ebd.)

Als problematische Bereiche für Berufseinsteiger identifiziert **Martinuzzi (2006)** in einer Befragung von Wiener Volksschullehrern vor allem die Arbeit mit Eltern, die Durchführung von Unterricht und Leistungsbeurteilung sowie den Umgang mit Problemschülern. Der Umgang mit der Disziplin von Schülern stellt sich dagegen als wenig problematisch dar. Für Berufseinsteiger wird ihrer Studie nach deutlich, dass „der Umgang mit der Individualität der SchülerInnen in unterschiedlichen Zusammenhängen problematisch ist“ (ebd.).

Albisser (2009) ermittelte in einer quantitativen Längsschnittstudie überdurchschnittliche Belastungen von Schweizer Lehrenden am Anfang des Berufseinstiegs und zum Ende des zweiten Berufsjahrs. Demnach stellt der Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülern eine konstant bleibende Belastung dar. Das Verhalten und die Motivation mancher Schüler lassen in ihrer belastenden Bedeutung im Verlaufe der Berufseinmündung nach. Dieser Problembereich ist jedoch gerade am Anfang der Lehrtätigkeit bedeutsam. Darüber hinaus ist der Stoffumfang eine Belastung für die Lehrenden, welche allerdings zum Ende des zweiten Berufsjahres an Bedeutung abnimmt. Tabelle 8 stellt die von Albisser ermittelten Belastungen in einer Rangfolge dar. Die Veränderungen innerhalb von zwei Jahren Lehrtätigkeit lassen sich anhand der Rangplätze ablesen.

Rang Anfang	Rang Ende	Belastung
1	1	unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler/innen
2	3	Reformen und Neuerungen im Schulsystem
3	4	das Verhalten und die Motivation mancher Schüler/innen
4	2	außerunterrichtliche Pflichten (Sitzungen, Administration)
5	7	Stoffumfang
6	10	das Festlegen der Bildungschancen der jungen Menschen
7	5	Kontakte bzw. Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler/innen

Tabelle 8: Überdurchschnittliche Belastungen am Anfang und am Ende des Berufseinstiegs (Quelle: Albisser 2009)

Für Junglehrer höherer Schulen¹⁹ im österreichischen Bundesland Steiermark haben **Winkelbauer et al. (2010)** schulinterne und schulexterne Problemfelder ausgemacht, die in wechselseitigen Abhängigkeiten zueinander stehen. Als schulinterne Problemfelder benennen sie Selbstzweifel/Sicherheit, Schülerinnen und Schüler, Fachdidaktik/Unterrichtsvorbereitung und Schulkultur/Schulorganisation; befristete Verträge und Einstieg stellen schulexterne Problemfelder dar. Ihren Ergebnissen zufolge ist die „erste Zeit als junge Lehrkraft [...] davon gekennzeichnet, dass die eigene Persönlichkeit Veränderungen unterworfen ist“ (ebd.). Der Umgang mit den Lernenden gestaltet sich anfangs schwierig; ein gegenseitiges Respektsverhältnis ist aufzubauen. Die Lehrenden stellen darüber hinaus ihren eigenen Unterricht in Frage und erleben die notwendige „Multitasking-Fähigkeit im Klassenzimmer“ als Herausforderung. In Verbindung zu diesen Selbstzweifeln und Unsicherheit stellt der Umgang mit den Schülern eine Herausforderung dar. Konkret äußert sich dies im Aufbau eines wechselseitigen respektvollen Umgangs und einem Gefühl von Überforderung im Umgang mit der sozialen Situation im Klassenzimmer. Hinsichtlich des Problemfeldes Unterrichtsvorbereitung stellt das Zeitmanagement eine empfundene Schwierigkeit dar. Ein hoher Aufwand für die Vorbereitung des Unterrichts wird erlebt sowie eine Fülle an zu unterrichtenden Unterrichtsgegenständen. Die fachdidaktische Aufbereitung des Unterrichtsstoffs und das Einschätzen der Zeit, die die Lernenden im Unterricht benötigen, stellen „die wesentlichsten Herausforderungen dar“ (ebd.). Das vierte Problemfeld – die Schulorganisation – „stellt sich für Neueinsteigende oftmals als undurchschaubares Dickicht neuer Gegebenheiten dar, die sich nicht ohne weiteres offenbaren“ (ebd.). Es gilt, sich zurechtzufinden (z.B. hinsichtlich der Örtlichkeiten und organisatorischer Abläufe). Fehlende Erfahrungswerte bei administrativen Aufgaben erschweren diesen Prozess. Die von den Autoren identifizierten schulexter-

¹⁹ Zu den höheren Schulen werden im österreichischen Bildungssystem sowohl die sich der vierjährigen Volksschule anschließende Allgemeinbildende Höhere Schule gezählt, als auch die darauf folgende Allgemeinbildende Höhere Schule-Oberstufe und die Berufsbildende Höhere Schule. Die beiden letzteren schließen mit der Matura ab (vergleichbar mit dem deutschen Abitur). An welcher Art der Höheren Schulen die in der Studie befragten Personen beschäftigt sind, wird von den Autoren nicht näher bezeichnet. Aus den Darlegungen ist anzunehmen, dass es sich um den allgemeinbildenden Schulbereich handelt.

nen Problemfelder verweisen auf erlebte Zukunfts- und Existenzängste der Lehrenden aufgrund befristeter Verträge und auf die Herausforderung durch die kurzfristige Information über die Einstellung (wenige Tage vorher).

3.2.2 Befundfokus Entwicklung

Während die im vorherigen Abschnitt skizzierten Studien Probleme, Belastungen und Herausforderungen von Lehrenden in der Berufseinmündung fokussieren, beschäftigen sich andere Studien mit dem Entwicklungsprozess der Lehrenden und der Frage, welche Faktoren die Entwicklung beeinflussen (Pflanzl et al. 2013; Hecht 2011; Baer et al. 2011; Keller-Schneider 2008; Hericks 2006; Larcher Klee 2005; Lipowsky 2003).

Im Rahmen einer quantitativen Längsschnittstudie befragte **Lipowsky (2003)** Absolventen von Lehramtsstudiengängen für Grund-, Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg. Ihn interessierte vor allem, wie Lehramtsabsolventen die Phase des Berufseinstiegs gestalten und von welchen psychosozialen Faktoren beruflicher Erfolg in der Phase der Berufseinmündung abhängig ist. Aus den Daten identifizierte er mittels Clusteranalyse vier Selbstkonzept-Typen, „die sich nicht nur in ihren persönlichkeitsbezogenen Kognitionen, sondern auch in Merkmalen beruflichen Erfolgs unterscheiden“ (ebd., 250). Auf der einen Seite stehen die „stillen und belasteten Komparsen“, die ein belastetes Konzept von der eigenen Persönlichkeit zeigen. Sie sind der Ansicht, „im Verlaufe des Studiums und des Referendariats nur wenige Kompetenzen dazu erworben zu haben“ (ebd., 252). Sie halten sich selbst für wenig selbstwirksam. Darüber hinaus kennzeichnet diesen Typus, dass die Lehrenden unzufrieden mit ihrer beruflichen Tätigkeit sind und seltener als Lehrende der anderen Gruppen eine adäquate berufliche Position innehaben. Auf der anderen Seite steht die Extremgruppe der „selbstbewussten und optimistischen Protagonisten“. Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrenden ein durchgehend günstiges Bild von der eigenen Persönlichkeit haben. Sie sind „die beruflich erfolgreicherer Absolventen“ (ebd., 256), beruflich adäquat positioniert und weisen eine hohe berufliche Zufriedenheit aus. Die Gruppen der „aufgeschlossenen Mitspieler“ und der „gefährdeten Mitspieler“ liegen zwischen diesen beiden Extremgruppen, wobei sich die gefährdeten Mitspieler seltener als die aufgeschlossenen Mitspieler für einen Berufseintritt als Lehrer entscheiden. Die Zugehörigkeit zu den Gruppen wird über die Zeit hinweg als relativ stabil beschrieben.

Lipowsky stellt fest, dass „die Unterschiede zwischen den vier Typen in den untersuchten Merkmalen beruflichen Erfolgs [...] eher für Selektionsprozesse“ sprechen. Die „Persönlichkeit bzw. das Selbstkonzept [hat] offenbar einen deutlicheren Effekt auf den Berufseinstieg als umgekehrt der Berufseinstieg auf die Veränderung des Selbstkonzepts“ (ebd., 266). Insofern wird als zentrale Schlussfolgerung die Forderung formuliert, „bereits während des Studiums handlungspraktische Kompetenzen einzubauen *und* die Persönlichkeit und Selbstwahrnehmung der Studierenden gezielt zu stärken und zu fördern (ebd., 379).

Hericks (2006) beschreibt theoriegeleitet entwickelte Entwicklungsaufgaben, denen sich Lehrende mit dem Eintritt in den Beruf zu stellen haben: Kompetenz, Ver-

mittlung, Anerkennung und Institution. Berufliche Entwicklungsaufgaben stellen gesellschaftliche Anforderungen an Menschen dar, die als Aufgaben eigener Entwicklung gedeutet werden können. Gleichzeitig sind sie unhintergebar, sind also notwendig zur Kompetenz- und Identitätsentwicklung (Hericks 2009). Sie sind somit als zentrale Anforderungen des Lehrerhandelns anzusehen (vgl. Tabelle 9).

Entwicklungsaufgabe	Zentrale berufliche Anforderungen
<i>Kompetenz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rollenhandeln</i> und <i>Handeln als ganze Person</i> ausbalancieren. Dabei die eigenen Möglichkeiten und Grenzen in den Blick nehmen. • <i>Nähe</i> und <i>Distanz</i>, <i>diffuse</i> und <i>spezifische Anteile</i> der Lehrer-Schüler-Beziehung ausbalancieren. Zu einem eigenen Stil des Umgangs mit den Schülern finden, • über <i>fallrekonstruktive Kompetenzen</i> insbesondere im Bereich des Unterrichts verfügen.
<i>Vermittlung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigene Rolle als <i>Fachexperte</i> und als <i>Vermittler</i> von Fachinhalten klären, • die Frage der <i>Auswahl</i> der Fachinhalte und Fachaspekte bearbeiten.
<i>Anerkennung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • In einer Haltung der pädagogischen Fremdwahrnehmung die Lernenden als <i>fachliche Laien</i> anerkennen, • über ein eigenes Konzept der Bedeutung und Relativität der <i>schulischen Bewertungsfunktion</i> verfügen.
<i>Institution</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Das eigene Handeln als eingebunden in <i>institutionelle Strukturen</i> erkennen, • die <i>Möglichkeiten</i> und <i>Grenzen</i> gestalterischen Handelns innerhalb der Institution ausloten.

Tabelle 9: Zentrale berufliche Anforderungen des Lehrerhandelns (Quelle: Hericks 2006, 92)

In einer qualitativen Längsschnittstudie mit 24 Lehrenden aus der Grund-, Mittel- und Oberstufe allgemeinbildender Schulen in Hamburg geht Hericks u.a. den Fragen nach, inwieweit sich diese theoretisch explizierten beruflichen Entwicklungsaufgaben empirisch nachweisen lassen und wie diese Aufgaben von den Berufseinsteigern subjektiv gedeutet und bearbeitet werden (vgl. Hericks 2006, 140). Auf der Grundlage von Fallrekonstruktionen, die mittels einer Triangulation von Objektiver Hermeneutik und Dokumentarischer Methode erstellt wurden, stellt Hericks fest, dass Wahrnehmung und Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben Lehrerprofessionalität ermöglichen. Allerdings ist hierzu eine bestimmte Reihenfolge in der Bearbeitung zu durchlaufen: *Kompetenz* → *Vermittlung* → *Anerkennung* → *Institution*. „Das unterrichtliche Binnenverhältnis von Lehrer, Schüler und Stoff muss erst subjektiv tragfähig ausgestaltet sein, bevor die Institution als Aufgabe eigener Entwicklung wahrgenommen und bearbeitet werden kann. *Der eigene Unterricht ist die Kernstruktur des beruflichen Handelns von Lehrern.*“ (ebd., 447; Hervorhebung im Original) Ein Scheitern hierbei wäre in der weiteren Entwicklung nicht kompensierbar. Als zentraler Entwicklungsbereich von Lehrern entscheidet sich im Unterricht über Professionalisierung oder Nicht-Professionalisierung (Hericks 2009).

Die von Hericks identifizierte Reihenfolge des Durchlaufens der Entwicklungsaufgaben beginnt mit dem Lösen der Aufgabe *Kompetenz*, die das Bewältigen von Unterricht als Person in Beziehungsaufnahme zu den anderen beteiligten Personen (Ler-

nende) bedeutet. Es geht um das Handeln aus der Rolle „Lehrer“ heraus und das Handeln als Person; es geht um Nähe und Distanz, um das Finden eines eigenen Stils im Umgang mit den Schülern und um die Entwicklung eines Blicks „für die ablaufenden Kommunikationsprozesse, Motive, Verweigerungen und Verstehenshindernisse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht“ (ebd., 108), also um die Entwicklung fallrekonstruktiv-hermeneutischer Kompetenz. Die Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* stellt wiederum die Rolle des Lehrers als Fachexperte für sein Fach und als Vermittler von Fachinhalten in den Fokus, was die Klärung fachdidaktischer Fragen bezogen auf den Unterricht beinhaltet. Mit der Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* wird der Blick auf die Lernenden gerichtet und damit auf das Entwickeln eines Verständnisses von Lernenden als fachliche Laien sowie auf das Entwickeln eines Verständnisses der schulischen Bewertungsfunktion. Die Entwicklungsaufgaben *Kompetenz*, *Vermittlung* und *Anerkennung* sind die zu bewältigenden Aufgaben, bevor die Auseinandersetzung mit der Aufgabe *Institution* und dem damit verbundenen sich Einfügen in schulische Strukturen erfolgreich angegangen werden kann. „Man kann sogar noch einen Schritt weitergehen und sagen, dass eine zu frühe programmatische Fokussierung auf die institutionellen Aspekte des Lehrerhandelns für die individuelle Professionalisierung kontraproduktiv sein kann.“ (ebd., 448)

In einer quantitativen Querschnittsstudie identifiziert **Keller-Schneider (2008)** durch Faktorenanalyse vier Anforderungsbereiche von Lehrenden in der Berufseinmündung, „welche mit den vier Entwicklungsaufgaben von Hericks korrespondieren“ (ebd., 4). Die von ihr befragten 155 Berufseinsteigenden (26 Kindergärtnerinnen, 90 Lehrende in der Primarstufe und 36 Sekundarlehrpersonen) aus dem Kanton Zürich (Schweiz) zeigen in zwei dieser Anforderungsbereiche eine statistisch berechnete, überdurchschnittliche Beanspruchung auf (vgl. Abbildung 6).

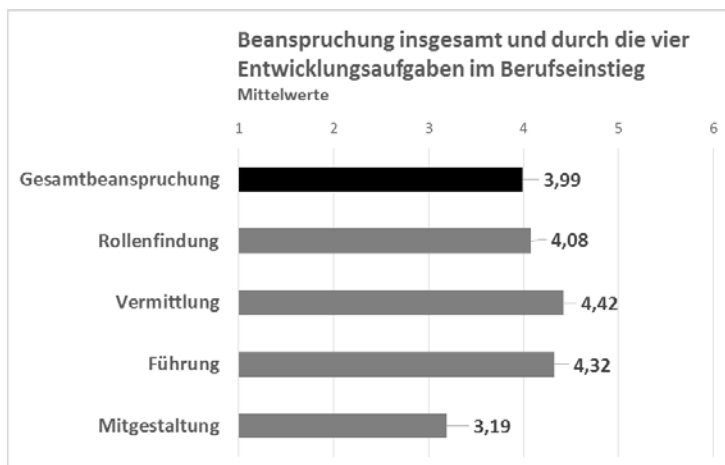


Abbildung 6: Mittelwerte der Gesamtbeanspruchung und der Anforderungsbereiche (Quelle: Keller-Schneider 2008, 255)

Zum einen ist dies der Bereich der *Vermittlung*. Als besonders beanspruchend werden hier Aufgaben beschrieben, die das Erreichen einer auf die Schüler bezogenen individuellen Passung des Unterrichts beinhalten und das Beurteilen und Fördern des Lern- und Leistungsverhaltens. Der Aufgabenbereich der *Führung* weist ebenfalls

eine stark überdurchschnittliche Beanspruchung für die Lehrenden auf. Dieser Bereich umfasst Anforderungen, die das Aufbauen einer Klassenkultur, das Lenken der Dynamik im Unterricht und das Ausüben direkter Führung im Klassenkontext beinhalten. Die beiden anderen Anforderungsbereiche *Rollenfindung* (auf die Entwicklung der eigenen Person bezogen) und *Mitgestaltung* (auf die Verortung und Mitwirkung in der Institution Schule bezogen) weisen durchschnittliche bzw. unterdurchschnittliche Beanspruchungen auf.

Keller-Schneider schließt daraus, dass „im Zentrum der zu bewältigenden Anforderungen [...] demnach die Entwicklungsaufgaben [stehen], die das Kerngeschäft betreffen und eine Bewältigung der Berufsaufgabe im erweiterten Anforderungsrahmen der Eigenverantwortlichkeit“ (Keller-Schneider und Hericks 2011). Merkmale der Persönlichkeit erweisen sich dabei als Prädiktoren der Beanspruchungswahrnehmung (vgl. Keller-Schneider 2008, 341).

„Die Gesamtbeanspruchung wird durch geringe emotionale Instabilität (Neurotizismus) und ausgeprägte Extraversion verstärkt. Zu bewältigende Anforderungen werden von Personen mit stärker ausgeprägter emotionaler Instabilität tendenziell bedrohlicher erlebt und irritieren die emotionale Stabilität leichter. Bei höherer Ängstlichkeit und leichterer Erregbarkeit führen wahrgenommene Anforderungen zu stärkerer Beanspruchung. Extraversion zeigt sich als nach Aussen gerichtet Sein, gesellig und durchsetzungsfähig, wie auch proaktiv auf andere und auf Situationen zugehend. Eine ausgeprägtere Extraversion ermöglicht die Beanspruchung durch Anforderungen geringer zu halten. Treten nun erhöhte Extraversion mit reduzierter emotionaler Instabilität auf, so zeigt sich darin ein günstiges Profil, mit berufsbezogenen Beanspruchungen in der Berufseingangsphase umzugehen. Diese Effekte reduzieren in etwa gleich starkem Ausmass die Gesamtbeanspruchung.“ (ebd., 341 f.)

Aus den Daten wurden sechs Beanspruchungstypen²⁰ unterschieden, welche günstige und ungünstige Muster der Persönlichkeitsmerkmale und der Bewältigungsstrategien (Coping) ausweisen. Insgesamt erachten sich die Lehrenden in der Berufseinmündung als „durchaus kompetent die beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Sie nehmen sich angemessen beansprucht wahr, in der Regel liegt die Beanspruchung nicht höher als die subjektive Kompetenzeinschätzung“ (Keller-Schneider und Hericks 2011).

Eine deutlich optimistischere Einschätzung zeigen die von **Hecht et al. (2011)** befragten 43 Lehrenden²¹, die im Volksschulbereich im Bodenseeraum (Baden-Württemberg, Vorarlberg, St. Gallen und Zürich) tätig sind. Sie schätzten ihre Kompetenzen positiv ein. Zu diesen zählen die Autoren folgende: Den Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln, Störungen und Verletzungen thematisieren, prosoziales Verhalten fördern und Einsetzen von Unterrichtsmaterial. In der Längsschnittstudie weisen die Daten hohe Werte bei der Einschätzung der Persönlichkeitsmerkmale auf, insbeson-

²⁰ Auf eine Darstellung der Beanspruchungstypen wird hier verzichtet. Ausführlich werden sie dargelegt in Keller-Schneider 2008, 307 ff.; einen Überblick gibt Keller-Schneider 2009.

²¹ Die Untersuchungsergebnisse werden von den Autoren als vorläufig bezeichnet, da zum Veröffentlichungszeitpunkt noch nicht alle Daten vorlagen.

dere hinsichtlich Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Befragten – insbesondere hinsichtlich der Selbstwirksamkeit als Lehrer – weisen überdurchschnittliche Werte im Vergleich zu Normgruppen auf. Hecht et al. schließen daraus, dass „die beteiligten Hochschulen [...] dies als ein Zeichen sehen [können], dass es ihnen gelungen ist, ihren Abgänger/innen durchweg das Gefühl vermittelt zu haben, dem Lehrberuf in kompetenter und wirksamer Art und Weise gewachsen zu sein“ (ebd.).

Inwieweit sich die während der Lehrerausbildung erworbenen Unterrichtskompetenzen im ersten Berufsjahr verändern und inwieweit das Umsetzen unterrichtlichen Planungs- und Handlungswissens im Berufsalltag gelingt, sind zwei der Forschungsfragen, denen **Baer et al. (2011)** in ihrer quantitativen Längsschnittstudie nachgehen. Es wurden sowohl 30 Studierende für die Primarschulstufe (Klassenstufen 1 bis 6) der Pädagogischen Hochschulen der Kantone St. Gallen und Zürich befragt als auch 41 Lehrende in diesem Schulbereich im ersten Berufsjahr. Als Datenerhebungsverfahren dienten standardisierte Fragebögen, Vignetten und Unterrichtsvideographie. Aus den Vignetten-Bearbeitungen konnte ermittelt werden, dass das unterrichtliche Planungswissen in der Berufseinstiegsphase auf dem Niveau des am Ende des Studiums Erreichten verbleibt. „Im ersten Jahr im Beruf verändert sich das Planungswissen aus dem Studium nur unwesentlich.“ (ebd., 110) Die Autoren schlussfolgern, dass das Planungswissen dem Druck der Praxis im Wesentlichen standhält. Es nimmt aufgrund von Praxiserfahrungen aber auch nicht zu. Ähnlich verhält es sich mit der durch Analyse der Videographien gewonnenen Ergebnisse. Im ersten Berufsjahr bricht die Unterrichtsqualität insgesamt nicht ein. Unterrichtsqualität wurde hierbei in den Dimensionen „Instruktionseffizienz“, „Schülerorientierung“, „Kognitive Aktivierung“ und „Klarheit und Strukturiertheit“ gemessen. Im Vergleich zu Praxislehrpersonen²², deren Unterricht ebenfalls videographiert und analysiert wurde, erreicht der Unterricht von Studierenden am Ende des Studiums das gleiche durchschnittliche unterrichtliche Qualitätsniveau (im Mittelwert 4 auf einer sechsstufigen Likertskala, wobei ein höherer Wert eine höhere Qualität ausweist). Dieses Niveau erfährt auch zum Ende des ersten Berufsjahrs keine Veränderung. Baer et al. schlussfolgern daraus, dass langjährige Praxiserfahrung allein „offensichtlich nicht Bedingung für die Entwicklung von Expertise“ ist. Hinsichtlich der Durchführung des Unterrichts wird festgestellt, dass in keinem Unterricht selbstgesteuertes Lernen, Differenzierung aufgrund der Heterogenität der Lernenden oder Strukturierungen im Unterrichtsprozess (z.B. Darstellung von Ziel und Ablauf, Rückschau bzw. Zusammenfassung der Stunde) beobachtet werden konnten. Zum Ende des ersten Berufsjahrs lässt sich jedoch „eine signifikante Entwicklung zu mehr kooperativen Formen beobachten“ (ebd., 113).

Zusammenhänge erkennen zwischen dem pädagogischen Unterrichtswissen von Lehrenden und den von Schülern eingesetzten Lernstrategien sowie den von Schülern eingeschätzten Unterrichtskompetenzen dieser Lehrer stellt den Forschungsfokus der quantitativen Querschnittsstudie von **Pflanzl et al. (2013)** dar. Sie befragten Be-

²² Dies sind Lehrer, die von den Pädagogischen Hochschulen ausgewählt und aus- und weitergebildet werden. Sie wirken an der berufspraktischen Ausbildung der Studierenden mit.

rufsschullehrer in Österreich, die kurz zuvor das sechste Semester an den Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Oberösterreich, Tirol und Wien absolvierten. In ihren Ergebnissen legen sie dar, dass das pädagogische Unterrichtswissen der Berufsschullehrer sowohl mit den ihn durch die Schüler zugewiesenen Unterrichtskompetenzen korreliert als auch mit der Anwendung von Lernstrategien durch die Lernenden. Demnach zeigt sich ein höheres pädagogisches Unterrichtswissen in einer höheren Methodenkompetenz, Fachkompetenz und Beziehungskompetenz. Die Autoren schlussfolgern, dass pädagogisches Unterrichtswissen einen Niederschlag in der Qualität der unterrichtlichen Tätigkeit findet. Je „höher das pädagogische Wissen der Lehrenden ist, desto eher wenden sich die Schüler/innen Einprägungsstrategien und metakognitive Lernstrategien zur Steuerung des persönlichen Lernprozesses (Anstrengung & Ausdauer) an“ (ebd.). Sie sehen die theoretische Annahme bestätigt, „dass das vorhandene pädagogische Unterrichtswissen die Lehrenden in der Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen unterstützt“ (ebd.).

Vor einem identitätspsychologischen und soziologischen Hintergrund interessierte **Larcher Klee (2005)** das Mitgliedwerden in einem Berufsstand und die Bedeutung dieses Prozesses für die Entwicklung des Individuums, des Lehrers. Sie befragte für ihre quantitativ-qualitativ triangulierte Längsschnittstudie in drei Erhebungen bis zu 47 berufseinmündende Lehrende²³ der Unter-, Mittel- und Oberstufe in der Schweiz mit einem standardisierten Fragebogen. Ergänzend führte sie mit zehn Lehrern Interviews durch, in dessen Zentrum ein soziometrischer offener Test nach Moreno („Kulturelles-Atom-Test“) stand. Aus den Ergebnissen (ebd., 318 f.) konnte u.a. schlussgefolgert werden, (1) dass der Handlungsbereich „perfekte Vorbereitung“ sowie das Handeln nach dem Muster „Vorbereitender“ bedeutsame Aspekte und Ressourcen für die berufliche Identität der berufseinmündenden Lehrer darstellen. Diese Bereiche sind eng mit empfundener Sicherheit bzw. Unsicherheit verbunden und stellen einen wahrgenommenen Anteil eines Mitgliedschaftsentwurfs vom Lehrersein dar. Eine erfolgreiche Umsetzung von „perfekter Vorbereitung“ und des Handlungsmusters „Vorbereitender“ „in Unterrichtsformen und –strukturen verleiht zusätzlich Gewissheit über die eigene Kompetenz“ (ebd., 319). In der Studie konnte darüber hinaus (2) eine aktive und produktive Realitätsverarbeitung der Befragten beobachtet werden. Balancebemühungen zwischen Anpassung und Selbstverwirklichung wurden ermöglicht durch das gezielte Nachdenken darüber, was man als Lehrkraft wirklich will und was erreichbar erscheint. Weiters (3) wurde das „Wohlbefinden und die Bedürfnisse der Schüler/innen sowie das eigene sich Wohlfühlen in der Arbeit“ (ebd., 318) als starke Orientierung und Auslöser für die Gestaltung des Schulalltags identifiziert. Hier zeigt sich die pädagogische Orientierung der Lehrenden als ein wichtiger Bestandteil beruflicher Identität. Letztlich (4) wurde die Zusammenarbeit und das Gespräch mit anderen Lehrenden als eine Selbstverständlichkeit und Notwendigkeit für die Befragten erkannt. Sie sehen sich nicht als Einzelkämpfer.

Aus den Ergebnissen zieht Larcher Klee den Schluss, dass Transparenz und Verbind-

²³ Die Zahl der Befragten reduzierte sich im Studienverlauf: 47 Lehrende wurden zum ersten Erhebungszeitpunkt befragt, zum letzten waren es 40 Lehrende. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung standen die Teilnehmer kurz vor dem Berufseintritt.

lichkeit wesentliche Elemente darstellen, um die Entwicklung einer gelingenden beruflichen Identität als Lehrende zu unterstützen: „So wird ersichtlich, dass ein verbindlicher ‚Mitgliedschaftsentwurf‘ seitens der Gesellschaft, des Schulsystems und der Erziehungswissenschaft möglichst klar und transparent sein soll, so dass aus identitätstheoretischer Sicht Inszenierungen, Identifikationen und Abgrenzungen durch junge Lehrpersonen bewusst vollzogen werden können.“ (ebd., 325)

3.2.3 Zusammenfassende Betrachtung der empirischen Befunde

Die dargestellten Befunde stellen Ergebnisse empirischer Studien dar, die mit unterschiedlichen Fragestellungen, Erhebungs- und Analyseverfahren operierten. Insofern sind direkte Vergleiche oder eine metaanalytisch orientierte Zusammenfassung kaum möglich. Bei einer Gesamtbetrachtung kann jedoch festgestellt werden, dass bestimmte Aspekte als Grundton aus den Befunden ertönen.

Lehrende in der Berufseinmündung können ihre Situation insgesamt gut bewältigen. Der seit den 1970er Jahren diskutierte „Praxisschock“ wird in den Untersuchungen nicht ersichtlich. Herausforderungen, vor die sich die Lehrer gestellt sehen und die sie bewältigen müssen, beziehen sich primär auf das Feld des unterrichtlichen Handelns. Die hiermit in Zusammenhang stehenden beruflichen Entwicklungsaufgaben sind prioritär im Erleben. Für eine gelingende Entwicklung beruflicher Professionalität ist es wesentlich, zunächst diese Aufgaben zu lösen. Erst im Anschluss und auf dieser Grundlage ist es möglich, institutionsbezogene Aufgaben erfolgreich zu lösen. Insofern ist nachvollziehbar, dass schulorganisatorische Aufgaben als Belastung erlebt werden können. Im unterrichtlichen Zusammenhang wird von den Lehrenden als herausfordernd bzw. problematisch insbesondere das „Überleben im Klassenzimmer“ erlebt. Hierbei steht der Umgang mit den Lernenden im Vordergrund. Problematisches Verhalten von Schülern und die Notwendigkeit des darauf Reagierens (im Sinne des Führungsverhalten) können zu Selbstzweifeln führen.

Die bislang erworbene unterrichtliche Planungs- und Durchführungskompetenz scheint in der Phase der Berufseinmündung stabil zu bleiben. Dabei kann sie das Niveau von erfahrenen Lehrern annehmen. Die angewendeten Unterrichtsverfahren orientieren sich zunächst weniger an kooperativen Formen. Lehrende in der Berufseinmündung erleben einen hohen Zeitbedarf für unterrichtliche Vorbereitungen, der u.a. auch dem Umgang mit der Fülle an Unterrichtsstoff zugeschrieben wird. Ein hohes Unterrichtswissen der Lehrenden kann positive Auswirkungen auf die Schüler haben hinsichtlich der Frage, wie sie die Lehrkompetenz des Lehrers einschätzen und welche Lernstrategien sie für ihr eigenes Lernen anwenden.

Persönlichkeitsaspekte und das Erleben von Selbstwirksamkeit, wie sie bereits aus der ersten Phase der Lehrerausbildung mitgenommen werden, haben einen Einfluss auf die Entwicklung als Lehrender in der Phase der Berufseinmündung. Es ist nicht die Berufseinmündung, die die Persönlichkeit und das Erleben von Selbstwirksamkeit prägt. Daraus ist zu schließen, dass der Lehrerausbildung an der Hochschule eine wichtige Aufgabe in der Einschätzung und Entwicklung dieser Dimensionen zukommt, da sie eine prädiktive Funktion für die Entwicklung als Lehrer einnehmen.

3.3 Vorschläge und Konzepte zur Gestaltung der Berufseinmündung

Die Bedeutung der Phase der Berufseinmündung für die Entwicklung von pädagogischen Kompetenzen und einer Lehrerprofessionalität ist in der Literatur unbestritten. Konzeptualisierungen, die eine systematische Unterstützung und Begleitung in dieser Phase des Berufseintritts als Lehrer ermöglichen, liegen jedoch nur in geringem Maße vor. Auch zeigt sich, dass die „Forschungslage zu den unterschiedlichen Merkmalen und zur Wirkung von Berufseinstiegsprogrammen [...] ausgesprochen defizitär“ ist (Blömeke und Paine 2009). In einer internationalen Vergleichsbetrachtung zu Berufseinstiegs-Programmen für Lehrkräfte stellen Blömeke und Paine (2009) fest, dass von den 25 Ländern, die 2005 in einem OECD-Bericht näher untersucht werden, zum damaligen Zeitpunkt nur acht Länder keine entsprechenden Programme zur Berufseinmündung aufwiesen; hierzu zählen u.a. Deutschland und Österreich. Für zehn Länder wurden verpflichtende Einstiegsprogramme ausgewiesen (u.a. England und Wales, Frankreich und die Schweiz); in sieben weiteren Ländern wurden fakultative Programme angeboten. Den Programmen ist bei allen Unterschieden gemeinsam, dass die Unterstützung sowohl auf die Unterrichtsentwicklung als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet ist (vgl. ebd.).

3.3.1 Idealtypische Modelle der Berufseinmündung

Die Auseinandersetzung mit Programmen zur Berufseinmündung hat in den vergangenen zehn Jahren in der bundesdeutschen Lehrerbildungsdebatte verstärkt zugenommen (vgl. Hericks 2006, 24). In der Schweiz erfolgte bereits in den 1970er Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit der *Berufseinführung*, die sich im 1975 veröffentlichten LEMO-Bericht („Lehrerbildung von morgen“) niederschlug. Er wurde von einer Expertenkommission im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) vorgelegt. 20 Jahre später veröffentlicht die EDK einen Nachfolgebericht, der sich intensiver mit der Phase der Berufseinmündung befasst (EDK 1996). Darin werden „idealtypische Modelle der Berufseinführung“ skizziert (ebd., 36 ff.), die für die weitere Diskussion in der Schweiz leitend waren und bis heute fortwirken.

Das *Anpassungsmodell* verfolgt das Ziel, Lehrer zügig zu einem funktionierenden Teil der Schule werden zu lassen unter der Annahme, dass die Lehrerausbildung zu wenig praxisorientiert wäre und die Lehrperson eine organisationale „Re-Sozialisierung“ erfahren soll. Dies geschieht durch die Übernahme dort vorherrschender Werte, Normen und Einstellungen. Die Lehrkraft wird insofern eher hinsichtlich wahrgenommener Defizite definiert. Ein solches Modell könnte dem Bericht nach Chancen bieten, wenn eine Lehrperson auf ein Kollegium trifft, das von Zusammenarbeit und Reflexion gekennzeichnet ist. In Kollegien mit vorherrschender Vereinzelung und informellen Strukturen kann die neue Lehrperson allerdings isoliert werden und unter Druck geraten.

Mit dem *Unterstützungsmodell* soll Lehrenden Hilfe, Entlastung und Beratung gegeben werden. Berufseinsteigende Lehrer werden hier als Personen wahrgenommen,

die von Überforderung und großen Belastungen gekennzeichnet sind. Eine Unterstützung kann auf Systemebene eine zeitliche oder aufgabenmäßige Entlastung beinhalten oder auf der individuellen Ebene die (obligatorische) Beratung der Lehrenden. Die Gefahr in diesem Modell besteht darin, dass die neuen Lehrenden über eine „spezielle Behandlung“ als Problemgruppe etikettiert werden.

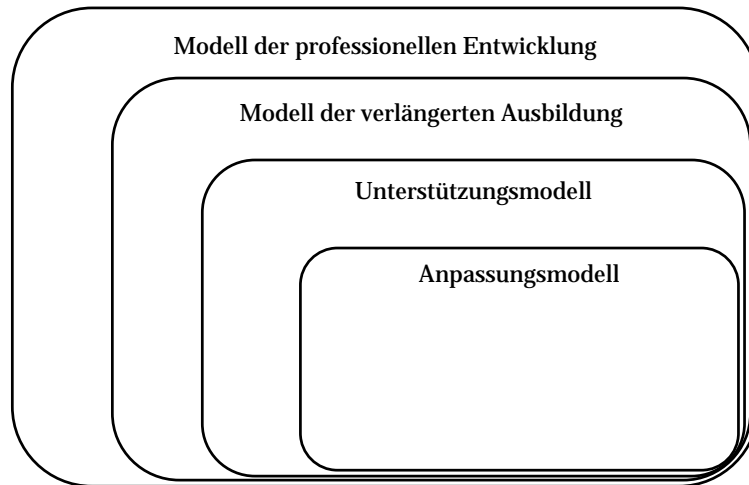


Abbildung 7: Hierarchie der vier idealtypischen Modelle der Berufseinführung (vgl. EDK 1996, 37)

Das *Modell der verlängerten Ausbildung* soll die Lehrerausbildung durch weitere Ausbildungselemente ergänzen. Mit dem dahinter liegenden Gedanken, den Transfer theoretischer Konzepte in die berufliche Praxis zu fördern, wird gleichzeitig die theoretische Lehrerausbildung als noch nicht beendet angesehen und die beginnende Berufspraxis als verlängerter Arm der Ausbildung betrachtet. Problematisch ist bei dieser Sichtweise darüber hinaus, dass eine weitere Verschulung der Lebenswelt stattfindet und der eigentliche Berufseintritt weiter verzögert wird. Als Beispiel für ein solches Modell benennt der EDK-Bericht die zweite Phase der Lehrerausbildung in Deutschland, das Referendariat. Allerdings sprechen sich sowohl die Terhart-Kommission als auch die Hamburger Kommission Lehrerbildung gegen die diesem Modell zugrunde liegende Auffassung aus, die Berufseingangsphase sei als verlängerte Ausbildungs- oder Prüfungsphase anzusehen (Terhart 2000, 128; Keuffer und Oelkers 2001, 65; vgl. Hericks 2006, 26).

Im *Modell der professionellen Entwicklung* wird die Berufseinmündung als erste Phase der professionellen Entwicklung als Lehrer gesehen. Die Lehrperson wird als „fertig ausgebildet“ betrachtet. Sie tritt in einen Prozess ein, der von jedem Lehrer geteilt wird: Der persönlichen Auseinandersetzung mit der Entwicklung einer Lehrprofessionalität, indem Kenntnisse und Fähigkeiten erworben und erweitert werden, um mit der Komplexität und Unsicherheit des Lehrerberufs umgehen zu können. Zur professionellen Entwicklung bedarf es kollegialer Kooperation und der Praxisreflexion.

Diese vier idealtypischen Modelle können als hierarchisch gegliedert betrachtet werden (vgl. Abbildung 7). Dabei weisen sich die ersten drei Modelle (Anpassungsmodell, Unterstützungsmodell und Modell der verlängerten Ausbildung) als defizitorientiert

aus. Sie orientieren sich an einer Sichtweise, die die Situation der neuen Lehrenden als problembehaftet und ihren Ausbildungsstand als unvollständig versteht. Das Modell der professionellen Entwicklung beinhaltet Elemente der anderen Modelle, insbesondere darin vorgeschlagene unterstützende Maßnahmen. Die Haltung gegenüber dem berufseinmündenden Lehrer ist jedoch davon geprägt, ihm auf Augenhöhe zu begegnen als sich entwickelnder Kollege – und nicht als bedürftiger Anfänger. Aktuelle Konzepte der Berufseinmündung im deutschsprachigen Raum gehen primär von diesem Modell aus. Sie bauen auf Erkenntnisse der Lehrerbildungsforschung hinsichtlich der Entwicklung einer eigenen Lehrerprofessionalität und –kompetenz auf. Sie fokussieren eher die Eigenverantwortung und Befähigung der Lehrer, Unterstützungsbedarfe zu erkennen und zu artikulieren. So werden Angebotsstrukturen und Angebote ermöglicht, die individuell als bedeutsam erlebt werden können. Auch Keller-Schneider, die ebenfalls auf der Grundlage der idealtypischen Modelle argumentiert, stellt fest, dass „die im Laufe der letzten zehn Jahre entstandenen Berufseinführungsprogramme [...] Spiegel der Erkenntnis [sind], dass berufseinsteigende Lehrpersonen abschließend, mit Berechtigung zur umfassenden Ausübung der Berufstätigkeit, ausgebildete Berufspersonen mit spezifischen Bedürfnissen sind“ (Keller-Schneider 2008, 39).

3.3.2 Vorschläge und Konzepte in der Literatur

Es lassen sich unterschiedliche Vorgehensweisen identifizieren, wie Lehrern in der Phase der Berufseinmündung Unterstützung bei ihrer beruflichen Entwicklung angeboten wird bzw. werden kann. Im deutschsprachigen Raum unterbreiten insbesondere Autoren aus Deutschland und Österreich konzeptuelle Vorschläge oder stellen modellhafte bzw. implementierte Konzepte vor. Im Bereich der Schweiz sind hingegen – resultierend aus der langjährigen Auseinandersetzung mit der Berufseinmündung von Lehrern (siehe oben) – dauerhaft in das Bildungssystem eingefügte Strukturen zu beobachten. Im Folgenden wird deshalb ein Überblick über Veröffentlichungen zu empirisch fundierten Vorschlägen und Konzepten gegeben. Es erfolgt dabei eine Systematisierung hinsichtlich der festzustellenden Verantwortlichkeit für das jeweilige Angebot sowie der Art der angebotenen Maßnahmen. Die Tabelle 10 listet die identifizierten Vorschläge und Konzepte auf.

Tabelle 10: Vorschläge und Konzepte zur Berufseinmündung von Lehrenden im Überblick

Titel, Autor/en	Land	Nr.	Art	beteiligte Institutionen	beteiligte Personen	Zeitraum	Ziele	Merkmale
Begleiteter Berufseinstieg (Holzinger und da Rocha 2013)	A	A1	Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule • Schule • ggf. Nachbarschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleiter • Mentoren (erfahrene Lehrer) • Seminarleiter 	k.A.	<ul style="list-style-type: none"> • Potenzial- und Kompetenzentwicklung • Selbstreflexion des beruflichen Werdegangs und der Praktiken berufserfahrener Kollegen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungen für Berufseinsteiger (z.B. zu Selbstmanagement, Klassenmanagement, Individualisierung des Unterrichts) • Fortbildungen für Schulleiter (Sensibilisierung für Entwicklungsaufgaben der Berufseinsteiger, für Verantwortung für Begleitmaßnahmen sensibilisieren, Follow-up-Veranstaltungen zur Unterstützung einer Mentorin-Kultur) • Fortbildungen für Mentoren (Auseinandersetzung mit Rolle, Grundlagen kollegialer Beratung etc.) • Austausch über digitales Forum und moderierte Treffen pro Semester
Berufseinführung (Vögeli-Mantovani 2012)	CH	CH1	Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • pädagogische Hochschule • Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer (Berater) • Hochschul-lehrer 	2 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsauftrag wahrnehmen können • Entwicklung der Berufsrolle • Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern und vertiefen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungen vor Ort (Schule) und Gruppenberatungen (Hochschule) • Fortbildungen (obligatorische und freiwillige)
	CH	CH2	Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsdepartement (Seminar) • Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarleiter • Schulleitung 	1 Jahr	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau und Festigung professionellen Denkens und Handelns 	<ul style="list-style-type: none"> • Einführungsveranstaltungen in die Organisation des kantonalen Schulwesens durch das Departement Bildung • Einführung und Begleitung am neuen Arbeitsplatz (Reflexion mit Schulleitung, Weiterbildungsportfolio) • Entwicklungsbegleitung in Praxisgruppen (4 Treffen), auf Wunsch Unterrichtshospitation
Berufseinstiegsmodell/Mentorat (Baumann et al. 2011)	D	D1	Vorschlag	<ul style="list-style-type: none"> • Schule • regionaler Schulverbund 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleitung • Kollegium • Mentor (erfahrener Lehrer) 	1 Jahr	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsanzugsphase als sensible und für das weitere Berufsleben entscheidende Phase begreifen • Training on the job • nachhaltige Etablierung von Qualität 	<p>Dreiphasiges Modell</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Phase (Sept. – Nov.): Auftaktgespräch mit Schulleitung, Kennenlernen der Schule, Mentor wählen, Erstellen eines persönlichen Profils, Entwurf eines Selbstbildungsprogramms • 2. Phase (Dez. – Mai): Begleitung bei Umsetzungsschritten durch den Mentor, Zuschauen lassen, anlassbezogenes Coaching (z.

Titel, Autor/en	Land	Nr.	Art	beteiligte Institutionen	beteiligte Personen	Zeitraum	Ziele	Merkmale
								<p>B. bei Elterngesprächen, Klassenführung, Umgang mit Heterogenität)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3. Phase (Juni – Juli): Regionaler Junglehrertag (Input und Austausch), Gespräch mit Mentor über Ertrag, Schlussgespräch mit Schulleitung Klärung der Fragen von Verbindlichkeit und Stunden-deputatsermäßigung
Mentoring (Winkelbauer et al. 2010)	A	A2	Vorschlag	<ul style="list-style-type: none"> • Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer als Mentoren 	k.A.	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Kompetenzen • Unterstützung bei der beruflichen Karriere 	<p>Konkretes Feedback für Problembereiche nach 3-Ebenen-Konzept:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Ebene: Konkretes Handeln während des Unterrichts • 2. Ebene: Theoretisches und praktisches Hintergrundwissen • 3. Ebene: Professionelles Selbst der Lehrperson
Begleitete Berufseinmündung (Hundenborn et al. 2009)	D	D2	Vorschlag	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarleitung 	1,5 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> • In der neuen Berufsrolle stärken • Unterstützung, sich der handlungsleitenden subjektiven Theorien bewusst zu werden und sie bearbeitbar machen • Nachhaltige Integration im Studium erworbener Theorien und Konzepte in handlungsleitende subjektive Theorien 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 Seminartage mit kollegialer Fallbearbeitung (Themenspektrum entsprechend „pädagogischer Basiskompetenzen“) • 5 Supervisionssitzungen • 6 Unterrichtshospitationen durch Seminarleitung • KOPING-Gruppen-Treffen (mind. 6) • Lehrertandembesuche (mind. 6)
Fortbildungsreihe „Begleitung in der Berufseingangsphase“ (Rappold 2009)	D	D3	Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerseminar 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarleitung (Seminarmitarbeiter, Fachberater) 	Im 2. Jahr	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der individuellen Handlungssicherheit • Förderung der Kommunikations- und Kooperationskompetenz 	<p>Fortbildungsreihe mit acht Modulen, Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolle reflektieren und Rollenvielfalt nutzen • Schulalltag effektiv organisieren und bewältigen • Unterstützungssysteme nutzen • Professionell kommunizieren • Beobachten und Fördern • Erziehungsverantwortung in der Schule bewusst übernehmen • Konflikte erfolgreich lösen

Titel, Autor/en	Land	Nr.	Art	beteiligte Institutionen	beteiligte Personen	Zeitraum	Ziele	Merkmale
								<ul style="list-style-type: none"> • System Schule kennen und mitgestalten Teilnahme freiwillig, jährliche Evaluation
Berufseinführung (Martinuzzi 2009)	A	A3	Vorschlag	<ul style="list-style-type: none"> • Schule • Hochschule 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoren (Lehrer der Schule) • Berufseinstiegsberater (Bezirk) • Hochschul-lehrer 	k.A.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bei „im Klassenzimmer überleben“ • Umfassendes Handlungsrepertoire aufbauen • Förderung des Selbstwirksamkeits-Empfindens 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte vor Ort als Tutoren • Hilfestellung, Hospitationen und Arbeitsgruppen durch Berufseinstiegsberater (Bezirksebene) • Kursangebote durch Pädagogische Hochschule
Berufseingangsphase in Hamburg (Struve und Zopff 2005)	D	D4	Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerseminar • Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarlehrer • Schulleitung • Kollegium 	k.A.	berufliche Sozialisation und Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen in 4 Handlungsfeldern: <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche unterrichten • Schulalltag gestalten • Kollegen fortbilden • Studenten ausbilden 	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahme an „Austauschgruppen“ • Reflektierende Arbeit mit „Logbuch“ und Unterrichtsprotokollen • Schulinterne Fortbildungen durch Berufseinsteiger • Begleitung von Studierenden im Rahmen schulpraktischer Studien
„Besan“ (Lottermoser und Sauer 2002)	D	D5	Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • Schule • Schulamt • Lehrerseminar 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulverwaltung • Schulleitung • schulinterner Ansprechpartner für neue Kollegen 	1. Jahr	<ul style="list-style-type: none"> • Praxischock verhindern • Anforderungen und Erwartungen transparent machen • Anpassungsdruck durch Personen und Vorgänge abmildern • positive Einstellungen und Haltungen zur beruflichen Tätigkeit aufbauen • gelungenen Berufsanfang sichern 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen durch alle Beteiligten • Unterstützung und Hilfe durch Schulleitung und pädagogische Berater • Dienstbesprechungen mit Schulleitung • Fortbildungsmodule (u.a. zu Rollenklärung, Konfliktgespräche, Klassenführung) • Aufbau und Unterhaltung von Netzwerken • Supervision für Berufsanfänger • Thematisierung auf Schulleitertagungen und -besprechungen

Die gesichteten Vorschläge und Konzepte weisen auf der Zielebene deutliche Gemeinsamkeiten auf. Jenseits der konkreten Zielformulierungen wird erkennbar, dass alle Maßnahmen auf die Entwicklung des Lehrers in der Berufseinmündung ausgerichtet sind. Die Ziele erkennen an, dass die Lehrenden eine abgeschlossene Lehrerausbildung vorweisen. Sie erkennen gleichzeitig an, dass sich unterrichtliche/pädagogische Kompetenzen sowie das Selbstbild als Lehrer, kurz eine Lehrerprofessionalität entwickeln bzw. festigen müssen.

Unterschiede werden deutlich, wenn der Blick auf die beteiligten Institutionen sowie die Art der angebotenen Maßnahmen gerichtet wird.

Die Frage, welche Institution verantwortlich für die Durchführung eines Berufseinstiegsprogramms ist, wird unterschiedlich beantwortet. So kann es ausschließlich die Schule sein, an der die neuen Lehrer tätig sind, die unterstützende Maßnahmen anbietet. Solche Konzepte liegen in der alleinigen Verantwortung der Schule, die somit auch den Grad der Verbindlichkeit sowie die Rahmenbedingungen für die neuen Lehrer in der Phase der Berufseinmündung festlegt. Andere Konzepte liegen außerhalb der Verantwortung der beschäftigenden Schule. Vielfach ist dies eine Hochschule bzw. ein Lehrerseminar. Eine systematische Rückbindung in das System Schule und den dort handelnden Personen(gruppen) ist nicht bzw. nicht erkennbar vorgesehen. Eine Mischform bilden die Konzepte, an denen sowohl Schule als auch Hochschule bzw. Lehrerseminar, teilweise auch schuladministrative Stellen (Schulamt, Bildungsdepartement) beteiligt sind. Sie bilden die Mehrzahl. Die Ressourcen der beiden Institutionsarten werden gebündelt. Im Rahmen dieser Konzepte werden die Themen der berufseinmündenden Lehrer sowohl aus einer eher theoretisch-konzeptuellen Perspektive betrachtet und bearbeitet (Hochschule/Lehrerseminar) als auch aus einer erfahrungsbezogenen Perspektive (Schule).

Hinsichtlich der angebotenen Maßnahmen zeichnen sich die Vorschläge und Konzepte dadurch aus, dass sie sowohl Beratung – vielfach im Sinne eines Mentoring-Konzeptes – als auch fortbildende Elemente beinhalten. Beide Maßnahmen haben sich in Studien als effektive Elemente in der unterstützenden Begleitung der Berufseinmündungsphase erwiesen.

Beratung kann dabei in Form von Beratungsgesprächen durch Schulleiter und Kollegen oder auch externe, durch Hochschule oder Schulamt bereitgestellte Fachberater erfolgen. Zur Anregung reflexiver Prozesse, die eine Bearbeitung der beruflichen Entwicklungsaufgaben als Lehrer unterstützen, werden auch systematische Mentoring-Konzepte vorgeschlagen. Sie zeichnen sich aus durch eine „Eins-zu-Eins-Beziehung, in der eine erfahrene, kompetente, erfolgreiche Person (MentorIn) ihre Erfahrungen an eine jüngere Person (Mentee) weitergibt und sie in regelmäßigen Gesprächen über einen längeren Zeitraum unterstützt ihr volles Potential zu entfalten“ (Winkelbauer et al. 2011). Dabei ist es für die erfahreneren Kollegen wichtig, die Denk- und Lebenswelt der berufseinmündenden Lehrperson als Ausgangspunkt von Diskussion und Lösungsentwicklung zu verstehen. „Wer sagt, wie's geht, hilft nur kurzfristig weiter, ermöglicht das sich Einfinden in den Beruf, nicht aber die Identitätsentwicklung als Lehrperson und das Lösen der Entwicklungsaufgaben.“ (Keller-Schneider 2009)

Fortbildende Maßnahmen sind primär dort vorzufinden, wo die Verantwortung für das Berufseinmündungskonzept in der Hand einer Hochschule bzw. eines Lehrerseminars liegt. Fortbildungen können sowohl einen Input-Charakter haben als auch eine fallorientierte, reflektierende Ausrichtung aufweisen. In den vorliegenden Konzepten hat die Vermittlung von Wissen allerdings einen geringen Anteil. Die institutionalisierte Form der Fortbildung wird vielmehr genutzt, um zu berufseinstiegsrelevanten Themen mit den Erfahrungen der Lehrer zu arbeiten. Unter Einnahme einer systematisierenden, auf Theorien rekurrierenden Perspektive können reflexive Prozesse unterstützt werden. Die mit einer Fortbildung verbundene Sozialform der Gruppe hat dabei gleichermaßen unterstützenden Charakter, da sie Netzwerke entstehen lässt und das Gefühl einer Entlastung durch geteiltes Erleben bestärken kann.

Betrachtet man die Verantwortlichkeit und Maßnahmenorientierung der vorliegenden Vorstellungen von Berufseinmündung in einer gemeinsamen Schau, werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede prägnant deutlich. In Abbildung 8 werden beide Aspekte in einer Art Koordinatensystem zusammengeführt und die in Tabelle 10 ausgewiesenen Vorschläge und Konzepte darin eingeordnet. Hinsichtlich der Verantwortlichkeit werden die Veröffentlichungen auf einem Kontinuum von schulinterner Durchführung bis schulexterner Zuständigkeit einsortiert. Bezüglich der Maßnahmenorientierung wird ein Kontinuum von Beratung/Mentoring und Fortbildung genutzt. Hierbei ist anzumerken, dass es kein „entweder oder“ gibt, lediglich unterschiedliche Akzentuierungen. Darüber hinaus schließt „Fortbildung“ die Möglichkeit der Beratung nicht aus, insbesondere wenn derartige Veranstaltungen einen fallorientierten Fokus einnehmen. Hier geht es vielmehr um den Grad der Ausprägung oder anders ausgedrückt um die Frage, welches Element im Fokus der Begleitmaßnahme steht.

Aus der Einordnung der Vorschläge und Konzepte wird deutlich, dass die meisten von ihnen eher von schulexternen Einrichtungen verantwortet werden und dabei primär ein beratender bzw. Mentoring-Ansatz verfolgt wird (Quadrant IV in der Abbildung). In diesem Feld sind Vorgehensweisen aus allen deutschsprachigen Ländern zu finden. Die in der Schweiz eingeführten Begleitkonzepte (in der Abbildung als CH1, CH2 gekennzeichnet) haben ausschließlich diese Orientierung, wenn auch in unterschiedlicher organisatorischer Ausgestaltung (z.B. Verantwortlichkeit bei der pädagogischen Hochschule bzw. beim kantonalen Bildungsdepartement). Die berufseinführenden Programme sehen Beratungen an der Schule sowie Gruppenangebote für Austausch und Beratung vor (Vögeli-Mantovani 2012).

Das von Martinuzzi (2009) an der pädagogischen Hochschule Wien auf der Basis empirischer Daten (vgl. Martinuzzi 2006) entwickelte Modell (A3) fokussiert auf das „Überleben im Klassenzimmer“ und folgt der empirischen Erkenntnis, dass es vor allem die eigenen Unterrichtserfahrungen sind, auf deren Grundlage sich professionelle Entwicklung vollzieht. Es sieht als Tutoren tätige Lehrkräfte in den Schulen vor, Hilfestellung, Hospitationen und Arbeitsgruppen durch Berufseinstiegsberater auf Bezirksebene und Kursangebote durch die pädagogische Hochschule.

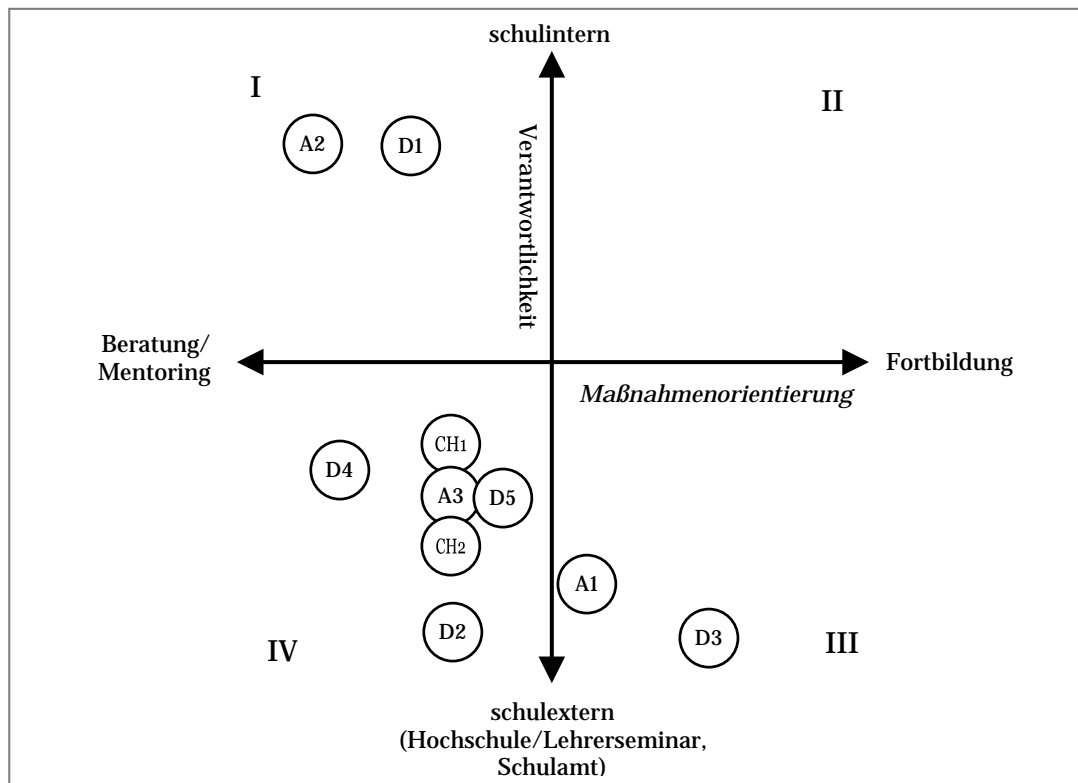


Abbildung 8: Verantwortlichkeit und Maßnahmenorientierung von Berufseinmündungskonzepten und -vorschlägen

In Hamburg wurde im Anschluss an eine Modellphase (Struve und Zopff 2005) ein Konzept für die Berufseingangsphase von Lehrern, insbesondere an beruflichen Schulen, eingeführt (D4). Es wird primär vom Lehrerseminar verantwortet und organisiert, wirkt aber mit seinen reflexiven Elementen in den Schulalltag und die Schulkultur hinein. Es wurden Instrumente entwickelt, die Anlass und Grundlage für reflektierende Entwicklungsgespräche mit Mentoren und Kleingruppen sein sollen. Die Lehrer sind zum Beispiel eingeladen, in einem sog. Logbuch Erfahrungen in Unterricht und Schule frei zu dokumentieren; Unterrichtsprotokolle sollen bei einer systematischen Reflexion durchgeführten Unterrichts helfen.

In Baden-Württemberg werden mit dem Konzept „Besan“ vom Schulumt organisierte Maßnahmen durchgeführt (D5). Umfassende Informationen durch die Schulverwaltung und Schulleiter, individuelle Unterstützung durch Schulräte und pädagogische Berater, Dienstbesprechungen für alle Berufseinsteiger, spezielle Fortbildungsmodule und Unterstützung beim Aufbau von Netzwerken sollen Anforderungen und Erwartungen an die Lehrer transparent machen, den Anpassungsdruck durch Personen und Vorgänge abmildern und „insgesamt einen *gelungenen Berufsanfang* sichern“ (Lottermoser und Sauer 2002).

Im Quadranten IV befindet sich auch das einzige Konzept, das sich an Pflegelehrer wendet, die eine einphasige Lehrerausbildung an einer Fachhochschule absolviert haben (Hundenborn et al. 2009; Brühe und Hundenborn [Im Druck]). Die Verantwortlichkeit bei dieser „Begleiteten Berufseinmündung“ (D2) liegt hierbei ausschließlich schulextern bei der Fachhochschule. Sie organisiert Seminartage, die der fallorientierten, reflektierenden Bearbeitung der Erfahrungen von Pflegelehrern dienen. Es

werden über den Zeitraum von eineinhalb Jahren sechs Unterrichtshospitationen durch den Seminarleiter angeboten. Die Teilnehmer sind darüber hinaus aufgefordert, in sogenannten KOPING-Gruppen („Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen“, vgl. Wahl 1991; Schmidt 2001) selbstorganisiert aktuelle Themen und Fragen zu bearbeiten; Lehrertandems sollen die kollegiale Unterstützung durch Unterrichtshospitationen und Beratung ermöglichen.

Eher am Instrument Fortbildung orientiert zeigen sich die Konzepte, die im Quadranten III einsortiert sind. Sie werden von der Hochschule bzw. dem Lehrerseminar verantwortet. Der von Holzinger (2013) beschriebene „Begleitete Berufseinstieg“ (A1), der zum Wintersemester 2012/2013 in vier steirischen Schulbezirken begonnen hat, sieht insbesondere Fortbildungen für Berufseinsteiger vor, beispielsweise zu Selbstmanagement, Klassenmanagement und Individualisierung des Unterrichts. Darüber hinaus werden Fortbildungen für Schulleiter angeboten zur Sensibilisierung für die Entwicklungsaufgaben der Berufseinsteiger sowie Fortbildungen für Mentoren an den beschäftigenden Schulen. Jedem Lehrer wird eine erfahrene Lehrperson im Sinne kollegialen Mentorings zur Seite gestellt. Diese Mentoren bearbeiten in den Fortbildungen die Auseinandersetzung mit dieser Rolle und lernen u.a. die Grundlagen kollegialer Beratung kennen. Die Hochschule organisiert darüber hinaus den Austausch über ein Online-Forum und moderierte Treffen der Berufseinsteiger.

Vom baden-württembergischen Kultusministerium wurde eine einheitliche Fortbildungskonzeption für Lehrer in der Berufseinmündung konzipiert und erprobt (D3). Es wird inzwischen landesweit eingesetzt und beinhaltet eine Fortbildungsreihe mit acht Modulen (vgl. Rappold 2009). Die Module beschäftigen sich inhaltlich u.a. mit der Reflexion der Lehrerrolle, der effektiven Organisation und Bewältigung des Schulalltags, dem Lösen von Konflikten und einer professionellen Kommunikation. Die Teilnahme an diesem Fortbildungsangebot ist freiwillig.

Modelle, die ausschließlich in der Verantwortlichkeit der beschäftigenden Schule liegen, finden sich bislang nur als konzeptuelle Vorschläge. Sie sind im Koordinatensystem der Abbildung 8 dem Quadranten I zugeordnet. Auf der Mesoebene stellen Winkelbauer et al. (2010) ein Konzept dar, das dem Mentoring-Gedanken konsequent folgt (A2). Es basiert auf den Ergebnissen eigener Forschung zur Situation berufseinmündender Lehrer (Winkelbauer et al. 2010). Für die Reflexion und Beratung durch erfahrene Lehrer, die als Mentoren fungieren, wird ein Drei-Ebenen-Konzept vorgeschlagen. Die erste Ebene beinhaltet das konkrete Handeln während des Unterrichts, die zweite das theoretische und praktische Hintergrundwissen und die dritte Ebene das professionelle Selbst der Lehrperson.

Der von Baumann et al. (2011) vorgestellte Vorschlag für ein „Berufseinstiegsmodell/Mentorat“ (D1) betrachtet die ersten zwölf Monate des Lehrers an der Schule im zeitlichen Ablauf des Schuljahres. Es werden drei Phasen beschrieben, die jeweils unterschiedliche Akzentuierungen hinsichtlich der einführenden und begleitenden Maßnahmen aufweisen. In den Monaten September bis November, der ersten Phase, steht das Kennenlernen der Schule im Vordergrund. Hierzu gehören ein Auftaktgespräch mit der Schulleitung und das Auswählen eines erfahrenen Lehrers, der die folgenden Monate als Mentor zur Seite steht. Die Wahl des Mentors erfolgt bewusst erst nach

dem Ablauf von vier Wochen. Die neuen Lehrer erstellen ein persönliches Profil und entwerfen ein Selbstbildungsprogramm, wobei der Mentor im Gespräch Unterstützung gibt. In der zweiten, sechs Monate währenden Phase begleitet der Mentor den Lehrer bei den Umsetzungsschritten. Er ermöglicht dem Berufseinsteiger, ihn bei eigenen Aktivitäten zuschauen zu lassen und bietet anlassbezogenes Coaching, z.B. bei Elterngesprächen, hinsichtlich der Klassenführung oder dem Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler. In diese Phase fallen auch Unterrichtshospitationen und –reflexion sowie die Begleitung beim Projektmanagement (z.B. Klassenfahrten und Schullandheimaufenthalte). In der abschließenden dritten Phase zum Ende des Schuljahrs (Juni und Juli) soll dem Vorschlag der Autoren nach ein „Junglehrertag“ angeboten werden, der von den Schulen in der Region veranstaltet wird. Den Lehrern soll hier die Möglichkeit geboten werden, sich über ihre Erfahrungen auszutauschen. Das Berufseinstiegsmodell sieht abschließend resümierende Gespräche vor. Ein Gespräch mit dem Mentor soll den Ertrag des abgelaufenen Jahres und der Begleitung bewusst machen. Das Schlussgespräch mit der Schulleitung soll ebenfalls die Erkenntnisse aus dem Mentorat zum Thema haben, gleichzeitig aber zukunftsorientiert gestaltet werden – beispielsweise unter der Fragestellung, wie man sich zukünftig in die Schule einbringen möchte.

Konzepte, die primär auf Fortbildung als Instrument für die Berufseinmündung setzen und gleichzeitig vorwiegend von der beschäftigenden Schule verantwortet werden, sind nicht zu identifizieren. Dies verwundert allerdings nicht, bedingt das Angebot von Fortbildungen doch Ressourcen finanzieller und personeller Art, die von einzelnen Schulen kaum aufgebracht werden können.

Die vorgestellten Konzepte verweisen darauf, dass in allen deutschsprachigen Ländern die Phase der Berufseinmündung von Lehrern als ein Zeitraum betrachtet wird, der nicht „einfach so“ verstreichen darf. Vielmehr ist für die berufseinstiegenden Lehrer eine begleitende Angebotsstruktur sinnvoll. Dies ist die Perspektive von Schulen, Hochschulen und Schuladministration. Auch wenn Befragungen von Lehrern, die im Rahmen der Entwicklung einiger hier skizzierter Konzepte durchgeführt wurden, vielfach positive Resonanz der Nutzer erbrachte, ist auch über zurückhaltende Äußerungen berichtet worden.

So erhielten Winkelbauer et al. (2010) auf die Frage, ob Mentoring als Unterstützung beim Berufseinstieg als sinnvoll erachtet wird, auch skeptische Antworten. Es wurde vor allem die Befürchtung geäußert, „dass die MentorInnen sie zu sehr in die Situation des Schulpraktikums bzw. des Referendariats drängen würden, in welcher man fremdbestimmt ist und insofern keine Selbständigkeit entwickeln kann. Eine Person befürchtete sogar Selbstbetrug, wenn bei Problemen Mentoring in Anspruch genommen werden würde.“ (ebd.) Lottermoser und Sauer (2002) berichten darüber, dass die mit dem Modell „Besan“ angebotenen Fortbildungs- und Unterstützungsangebote nur zögernd wahrgenommen würden. Als Gründe führen die potentiellen Nutzer an, durch das Alltagsgeschäft eine zu große Belastung zu erfahren, Fortbildungs- und Supervisionsangebote aufgrund einer „Flut“ von Papieren nicht zur Kenntnis genommen werden und die Angebote primär als zusätzliche, zumindest zeitlich hohe Belastung empfunden werden. Darüber hinaus befürchteten etliche Berufsanfänger, „die

Teilnahme an Fortbildung und vor allem an Supervision [könnte] als Schwäche ausgelegt werden“ (ebd.).

Diese zurückhaltend-skeptischen Äußerungen von (potentiellen) Teilnehmern der unterstützenden Maßnahmen verdeutlichen, dass derartige Angebote nicht ohne ihre Rahmenbedingungen betrachtet werden dürfen. Insofern erscheinen insbesondere folgende Aspekte sinnvoll:

- In der Schule wächst eine Kultur des Lernens und sich Entwickelns. Die Teilnahme an Fortbildungen und die Inanspruchnahme von Beratung durch Kollegen darf nicht als die Reaktion auf persönliche Defizite verstanden werden, sondern als selbstverständliches Handeln zur Erweiterung der Lehrerverprofessionalität. Dies sollte unabhängig vom Zeitraum der Lehrertätigkeit selbstverständlich sein und sowohl von berufseinsteigenden als auch berufserfahrenen Lehrern geteilt werden.²⁴
- Die Aufgabenbereiche zum Anfang der Berufstätigkeit als Lehrer umfassen primär unterrichtliche Prozesse; (schul)organisatorische Aufgaben werden erst nach und nach eingefordert. Auf diese Weise können sich Lehrer zunächst auf die mit unterrichtlichen Prozessen in Zusammenhang stehenden beruflichen Entwicklungsaufgaben konzentrieren.
- Der Umfang der zu leistenden Unterrichtsstunden (Stundendeputat) steigert sich langsam. Dies ermöglicht einen größeren zeitlichen Spielraum, um an Aktivitäten im Rahmen eines Begleitprogramms teilnehmen zu können (z. B. Unterrichtshospitationen und anschließende Reflexionsgespräche oder Fortbildungsveranstaltungen).

Wird die Berufseinmündung von Lehrenden nach Abschluss ihres Studiums nicht als eine von zu kompensierenden Defiziten geprägte Situation verstanden, sondern als Teil der normalen professionellen Entwicklung als Lehrer (vgl. Kap. 3.3.1), betrifft sie alle pädagogischen Glieder einer Schule. Neben dem Unterrichten, Diagnostizieren, Beurteilen, Erziehen und Beraten zählt die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenzen, mithin das Innovieren zu den beruflichen Aufgaben von Lehrern. Dies geschieht insbesondere im Rahmen der Mitwirkung an Schulentwicklung (vgl. Rahm und Schröck 2004). Die Etablierung eines Begleitprogramms zur Berufseinmündung bzw. die Teilnahme einer Schule an einem von einer Hochschule oder der Schuladministration initiierten Programm ist somit sinnvollerweise einzubetten in ein Schulentwicklungsprogramm, an dem das gesamte Lehrerkollegium beteiligt ist. Auf diese Weise wäre es Schulen bzw. Schulleitungen auch möglich, ihre Bedarfe und Rolle im Rahmen von extern verantworteten Berufseinmündungs-Begleitprogrammen begründet zu bestimmen.

²⁴ Das in diesem Zusammenhang wesentliche Konzept des „Lebenslangen Lernens“ (LLL) ist anscheinend im Selbstverständnis von Lehrenden nur unzureichend angekommen. Nittel et al. (2012) stellen hierzu im Ergebnis einer Befragung resümierend fest: „Die Beobachtung, dass das LLL im Berufswissen der Pädagogen in einer reflektierten, also anspruchsvollen Form längst noch nicht angekommen ist, offenbart eine Schwachstelle in der pädagogischen Ausbildung.“ (Nittel et al. 2012, 96)

Dies ermöglicht eine Kooperation mit der programmverantwortlichen Hochschule bzw. schuladministrativen Stelle „auf Augenhöhe“.

3.4 Bedeutung für die Untersuchung der Situation Pflegelehrender

In diesem Kapitel wurden die empirischen Befunde zur Situation von Lehrenden in der Berufseinmündung beschrieben sowie Konzepte, die ihnen unterstützende Begleitung in der Bewältigung ihrer Entwicklung als Lehrer in dieser sensiblen Phase geben sollen. Dabei erscheint es problematisch, die Ergebnisse empirischer Studien direkt auf die Situation von Lehrenden zu beziehen, die sich als Pflegelehrer in der Berufseinmündung befinden. Unterschiede zwischen Lehrern, die im allgemeinbildenden, öffentlichen Schulwesen unterrichten und solchen, die als Pflegelehrer an einer Pflegebildungseinrichtung tätig sind, treten insbesondere strukturell (Lehrerausbildung, schulische Rahmenbedingungen) und berufsbiographisch (der Lehrerausbildung vorgelagerte pflegerische Berufsausbildung und –erfahrung) hervor. Die Ergebnisse empirischer Studien können insofern (lediglich) als Hinweise für die spezifische Situation von Pflegelehrern verstanden werden. Dies wurde in Kapitel 1.3 argumentativ dargelegt. Somit stellt die Situation von Pflegelehrern in der Berufseinmündung ein Forschungsdesiderat dar. Eine eigene empirische Untersuchung soll helfen, diese Forschungslücke zumindest teilweise zu schließen. Sie ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4 Zur Frage der Berufseinmündung von Pflegelehrenden

Wie vorangehend bereits dargelegt wurde, liegt zur Situation von Lehrenden in Pflegebildungseinrichtungen, die Ausbildungen in den Berufen Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und Altenpflege anbieten, insgesamt nur wenig empirisches Material vor. Ein besonderes Forschungsdesiderat zeigt sich, wenn dabei die Pflegelehrenden betrachtet werden, die sich in der Phase ihrer Berufseinmündung befinden, also in den ersten Jahren ihrer Lehrtätigkeit nach Abschluss eines berufspädagogisch qualifizierenden Studiums. Es liegen schlicht keine empirischen Befunde vor, die einen systematischen Einblick in die spezifische berufliche Situation und das persönliche Erleben dieser Lehrenden an Pflegebildungseinrichtungen erlauben.

Vergegenwärtigt man sich die Bedeutung, die den Pflegeberufen im Rahmen der pflegerischen Versorgung einer älter werdenden Gesellschaft beigemessen wird, ist der Sicherstellung einer qualitativ angemessenen beruflichen Ausbildung in diesen Berufen ein ebensolches Gewicht beizumessen. Und dies ist insbesondere über Lehrkräfte zu realisieren, die nicht nur eine hochwertige akademische Ausbildung erhalten haben, sondern ebenso einen angemessenen Einstieg in die Lehrtätigkeit. Einen Einstieg, der ihnen das Aufrechterhalten von Motivation und Kreativität ermöglicht sowie das Entwickeln von Routine und professionellem Handeln als Lehrer.

Um nun die Phase der Berufseinmündung von Pflegelehrenden konstruktiv vorbereiten und gestalten zu können, sind durch Empirie gestützte Kenntnisse über die Ist-Situation und das Erleben dieser Lehrenden unabdingbar. Dem Forschungsprojekt, um das es im Folgenden gehen wird, liegt deshalb die Frage zugrunde, wodurch die Phase der Berufseinmündung bei Lehrenden in Pflegebildungseinrichtungen geprägt ist (Forschungsfrage). Mit den systematisch ermittelten Antworten auf diese Frage sollen Schlussfolgerungen für die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen abgeleitet werden (Verwertungsinteresse). Dies betrifft Bildungseinrichtungen als Arbeitgeber und die Frage, welche Unterstützung den noch unerfahrenen Lehrenden gegeben werden sollte. Gleichmaßen sollen Schlussfolgerungen für Hochschulen destilliert werden, welche Rolle diese in der Phase der Berufseinmündung einnehmen können.

Zunächst wird die Forschungskonzeption beschrieben. Sie folgt dem qualitativen Forschungsparadigma und realisiert eine Triangulation über die Anwendung von Methoden der deskriptiven Statistik.

4.1 Forschungskonzeption

Um der Forschungsfrage, wodurch die Phase der Berufseinmündung bei Lehrenden in Pflegebildungseinrichtungen geprägt ist, nachzugehen, ist der Blick auf das Individuum zu richten. Die Pflegelehrenden erleben sich als Personen, die Erfahrungen in einem spezifischen Umfeld machen. Dabei sind sie gezwungen, sich selbst zu verorten und sich der sozialen Rollen bewusst zu werden, die sie in ihrem Umfeld einnehmen.

Dieses Umfeld weist zum einen Merkmale auf, die sich bündelnd bezeichnen lassen als „die Schule“. Unterhalb einer solchen abstrakten Bezeichnung lassen sich organisationale Strukturmerkmale unterscheiden, die sich auf Schulart, Schulgröße, Qualifikation und Anzahl der Lehrenden, Organisation der Studentafel, curriculare Bedingungen und andere das Wirken der Schule strukturierende Merkmale beziehen. Diese Merkmale sind jeweils unterschiedlich ausgeprägt. Die Lehrenden machen dementsprechend unterschiedliche Erfahrungen in „der Schule“. Die Beurteilung, welche Bedeutung und Auswirkungen diese von ihnen gemachten Erfahrungen haben, können nur die Pflegelehrenden selbst treffen.

Es gilt also nachzuvollziehen, welche Erfahrungen die Lehrenden machen, wie sie diese beurteilen und welche Auswirkungen sie haben. Damit nehmen die Lehrenden eine wichtige Rolle im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung ein, gilt es doch, nicht nur „Mikro-Reaktionen auf [...] elementaristische Fragebogen-Items“ zu erhalten, sondern „umfassende Auskünfte über Erfahrungen in der sozialen Lebenswelt“ (Haußer 1994, 63). Dem entdeckenden Charakter der Fragestellung hat die Forschungskonzeption zu folgen; sie muss das Entdecken ermöglichen. Daraus resultiert ein forschendes Vorgehen, das dem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen ist. Es bietet die Möglichkeit, in die Tiefe eines Phänomens vorzudringen. Dies geht allerdings einher mit einer Begrenzung der Ergebnisreichweite, da die Anzahl der einzubeziehenden Fälle – insbesondere im Rahmen eines Forschungsprojektes, das von einer einzelnen Person zum Zweck der Promotion durchgeführt wird – eher begrenzt ist. Gleichzeitig sind damit auch die Merkmale der Bildungseinrichtungen, in denen sich die Probanden befinden und die sie beeinflussen, nicht maximal variiert. Um diese Einschränkungen (geringe Anzahl, geringe Variation schulstruktureller Merkmale) zu relativieren, ist die Überprüfung der entdeckend erhobenen Daten mit einer größeren Fallzahl sinnvoll. Mittels eines standardisierten Erhebungsverfahrens, das auf den entdeckend ermittelten Daten basiert, kann eine größere Fallzahl realisiert werden. Sie ermöglicht es eher, eine große Vielfalt an Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Einschätzungen von Pflegelehrenden an Bildungseinrichtungen unterschiedlichster Orte und mit unterschiedlichsten Qualifizierungshintergründen einzufangen. Ein derartiges, ergänzendes Vorgehen ermöglicht es insofern, die Breite eines Phänomens zu erfassen.

Vor diesem Hintergrund wurde ein zweiphasiges Datenerhebungs- und auswertungsvorgehen entwickelt (vgl. Abbildung 9), das zunächst skizziert werden soll. Die erste Phase folgt einem entdeckenden Forschen unter Zugriff auf die Methodologie der qualitativen Heuristik, wie sie Kleining beschreibt (Kleining 1994; Kleining 1995). Diese Methodologie „nimmt für sich in Anspruch, entdeckende Verfahren, wie sie auch in anderen Forschungsmethodologien angelegt sind, zu bündeln und zu optimieren, um ein Maximum an entdeckender Kapazität zu erreichen. Dabei zieht sie nicht nur Nutzen aus den 'entdeckenden' Richtungen innerhalb der Soziologie, besonders dem 'Symbolischen Interaktionismus' in der Ausprägung der 'Grounded Theory' (Glaser, Strauss 1967 u.a.) und der Ethnomethodologie, sondern auch aus Psychologie, Ethnologie und Pädagogik, wie den Textwissenschaften; alle, sofern sie sich als 'ent-

deckend' verstehen und nicht in erster Linie andere Forschungsziele verfolgen.“ (Kleining 1995, 227) Das Ziel der qualitativen Heuristik ist das Entdecken von Gemeinsamkeiten, die als „Identitäten“ bzw. „Nicht-Identitäten“ bezeichnet werden (Kleining 1994, 33). Das Entdecken geschieht dabei durch das Dialogprinzip, das unter Verwendung von vier Regeln die Arbeit mit dem zu analysierenden Material leitet.

Als Analysematerial dienen Interviewtranskripte aus dem Projekt „Begleitete Berufseinmündung von Absolventinnen und Absolventen einphasiger pflegepädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen“, das zwischen Oktober 2007 und März 2009 vom Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung durchgeführt wurde (Hundenborn et al. 2009; Brühe und Hundenborn [Im Druck]; Brühe und Hundenborn 2009). Die Interviewtranskripte werden hier einer Sekundäranalyse²⁵ unterzogen. Die den Transkripten zugrunde liegenden Interviews wurden mit zehn Projektteilnehmerinnen und –teilnehmern geführt. Diese Personen befanden sich im ersten bzw. zweiten Jahr der Lehrtätigkeit nach Abschluss eines pflegepädagogischen Studiums.

Die aus dem Material heraus gearbeiteten Gemeinsamkeiten („Identitäten“) bilden die Basis für die zweite Phase der Forschung. Sie dient der Überprüfung der entdeckten Gemeinsamkeiten durch eine große Zahl von Lehrenden über eine standardisierte Befragung. Damit soll, wie oben benannt, der geringen Zahl der Interviewpartner (zehn Personen) und der damit verbundenen geringen Variation von Schulformen, Schulstrukturen etc. relativierend begegnet werden. Die Befragung wird über einen Online-Fragebogen realisiert, dessen Fragen und Items aus den in der ersten Phase identifizierten Gemeinsamkeiten entwickelt werden. Dabei ist eine größtmögliche Standardisierung über geschlossene Fragestellungen mit definierten Items vorgesehen. Aufgrund der geringen empirischen Kenntnisse über die zu befragende Zielgruppe ist es bei einzelnen Aspekten darüber hinaus notwendig, über Freitextangaben individuelle Erfahrungen, Strategien und Einschätzungen einzuholen. Die Ergebnisdaten werden mit Verfahren der deskriptiven Statistik ausgewertet. Die Freitextangaben werden einer Clusterung unterzogen.

Die Ergebnisse bilden Merkmale von Erleben und Situation der Pflegelehrenden in der Phase der Berufseinmündung ab. Aus diesen beschreibenden und erklärenden Merkmalen werden Empfehlungen zur Gestaltung der Phase der Berufseinmündung entwickelt. Die Ergebnisse sind das Produkt des triangulativen Vorgehens, das einerseits über das entdeckende Forschen in die Tiefe des Phänomens vorzudringen versucht unter Anwendung einer qualitativ orientierten Methodologie. Andererseits wird in der Phase des überprüfenden Forschens eine standardisierte Datenerhebung vorgenommen, die ihre Perspektive in der Breite hat. Erst beide Perspektiven und Forschungsstrategien ermöglichen Ergebnisse mit einer angemessenen Reichweite und Gültigkeit, die gegenüber dem Forschungsdesiderat desiderat wirken können.

²⁵ Die Sekundäranalyse bereits existierenden Materials wurde dem Durchführen eigener Interviews aus Ressourcengründen vorgezogen. Da der Autor die Interviews im Rahmen des benannten Projektes selbst durchgeführt hatte, ist die Eignung des Fremdmaterials für dieses Forschungsprojekt sichergestellt.

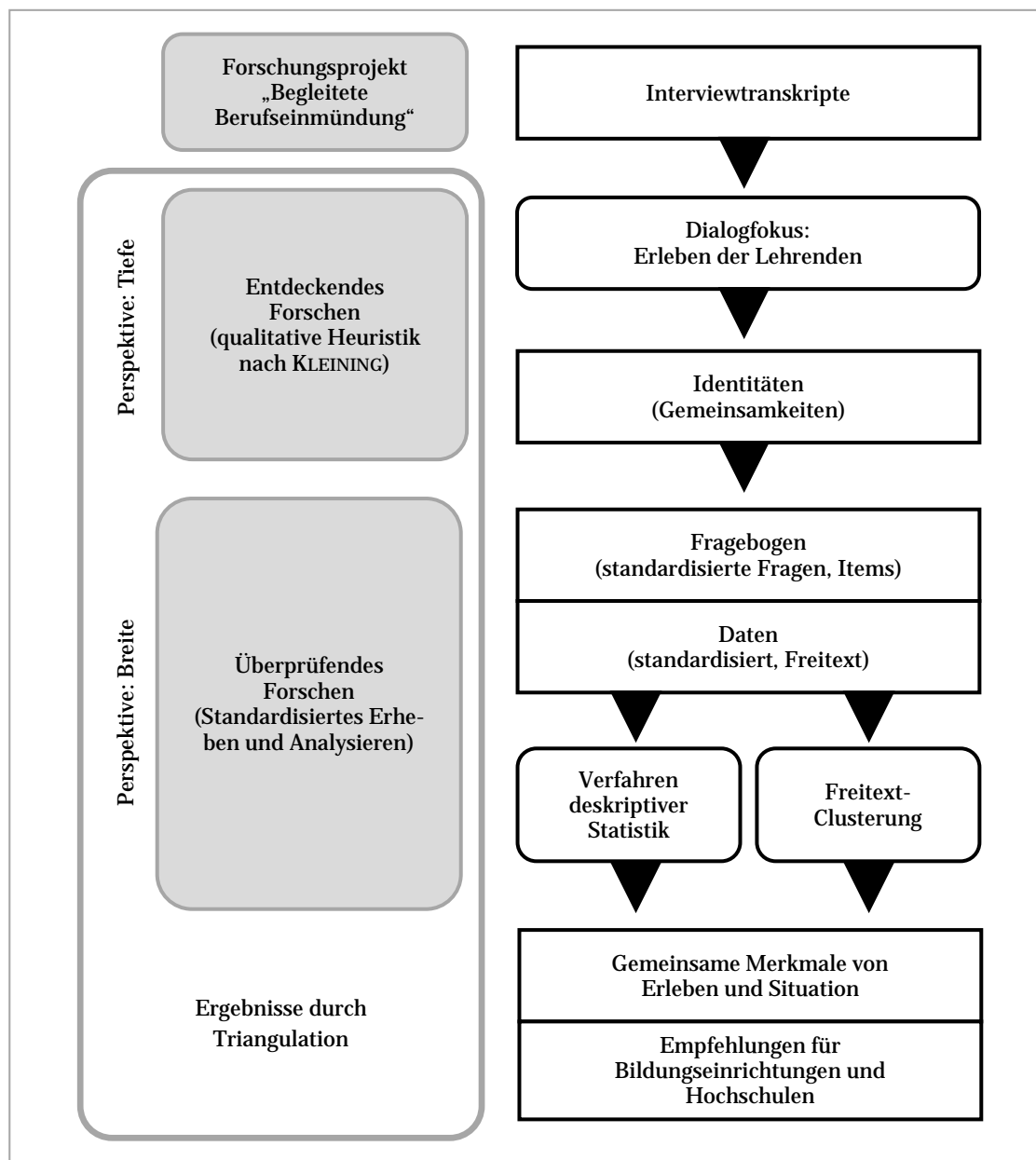


Abbildung 9: Forschungskonzeption

Zur Reflexion der entwickelten Forschungskonzeption lässt sich die von Hauber (1994) beschriebene interaktionsorientierte Systematik von Forschungskonzeptionen anwenden. Er unterscheidet dabei vier Merkmale: Verbalisationschancen, Gegenstandsrelevanz, Variablenkontrolle und Forschungsinteresse. Die Reflexion zu diesen Merkmalen wird im Folgenden beschrieben. In der auf Hauber (ebd.) basierenden Tabelle 11 werden die Darlegungen zusammengefasst.

Zunächst ist ein hoher Grad an *Verbalisationschancen* für die Probanden feststellen. Die Transkripte, die zur Sekundäranalyse verwendet werden, basieren auf Interviews, die teilstrukturiert nach dem Verfahren des problemzentrierten Interviews durchgeführt wurden. Somit bot sich den Befragten ein großer Raum, um ihren Kognitionen und Emotionen sprachlich Ausdruck verleihen zu können. Auch die standardisierte

Befragung ist derart konzipiert, dass bei aller Standardisierung den individuellen Einschätzungen Ausdruck verliehen werden kann.

Hinsichtlich der *Gegenstandsrelevanz* lässt sich ein hoher Grad der Relevanz des Forschungsgegenstandes für die Probanden feststellen. Diese Einschätzung erschließt sich zum einen aus eigenen Gesprächen mit Studierenden der Pflegepädagogik, die bereits als Pflegelehrende tätig sind. Zum anderen zeigte die Durchführung des Projektes „Begleitete Berufseinmündung...“ dem Autoren auf, dass Pflegelehrende Unterstützung in der Phase der Berufseinmündung als notwendig erachten. Dieses Erleben von Relevanz bei der Zielgruppe der Untersuchung stellt eine gute Basis dar, um in der zweiten Forschungsphase einen angemessenen Rücklauf und eine valide Datenbasis durch ein engagiertes Antwortverhalten anzunehmen.

Die von Haüßer als drittes Merkmal angeführte *Variablenkontrolle* stellt sich in der vorliegenden Forschungskonzeption unterschiedlich dar. In der ersten Forschungsphase gilt es weniger, Variablen im Sinne „potentieller Bedingungsgrößen“ (Haüßer 1994, 70) zu kontrollieren. Vielmehr sind die Bedingungsgrößen jene Elemente, die über die qualitative Heuristik erfasst werden. Sie sind also nicht als störend zu betrachten, sondern als elementar für diese Analyse. In der zweiten Forschungsphase kann die Variablenkontrolle ausschließlich über eine möglichst verständliche und trennscharfe Formulierung von Fragen und Items realisiert werden. Störende Bedingungsgrößen, wie z.B. Raum, Uhrzeit und Folgeaktivitäten beim Bearbeiten des Fragebogens sind – im Unterschied beispielsweise zum Vorgehen beim Experiment – nicht zu kontrollieren. Insgesamt muss das Merkmal „Variablenkontrolle“ vor dem Hintergrund des qualitativen Forschungsparadigmas in dieser Untersuchung betrachtet werden. Demnach gilt es nicht, eine Repräsentativität oder Reliabilität der Ergebnisse zu forcieren, für die ein hohes Maß an Variablenkontrolle notwendig wäre. Vielmehr gilt es, durch regelgebundene Analyseschritte Nachvollziehbarkeit zu erreichen. Die Gültigkeit der Ergebnisse ist dabei immer auf die Personengruppe beschränkt, von denen die Daten stammen.

Das *Forschungsinteresse* als viertes Merkmal betrachtet die Zielrichtung der Ergebnisverwendung. Haüßer unterscheidet dabei zwischen Erklärungsinteresse und Interventionsinteresse. Bei der vorliegenden Forschungskonzeption überwiegt das Erklärungsinteresse hinsichtlich der Frage, wie die Pflegelehrenden ihre Situation in der Phase der Berufseinmündung erleben. Ein Interventionsinteresse im „klassischen“ Sinne liegt nicht vor, da es sich bei dieser Untersuchung nicht um ein Evaluationsprojekt handelt und sie mithin kein Vorher-Nachher-Design aufweist. Allerdings liegt ein Interesse vor, dass die Ergebnisse der Forschung einen Einfluss auf Realität haben. Aus diesem Grunde werden aus den Ergebnissen Empfehlungen für Bildungseinrichtungen und Hochschulen abgeleitet. Ihr Interventionspotential kann allerdings nur angenommen werden.

Tabelle 11 fasst die wesentlichen Aspekte der Forschungskonzeptionsreflexion zusammen.

Merkmal	vorliegende Forschungskonzeption
<i>Verbalisationschancen:</i> Grad der eingeräumten Verbalisationschancen des Probanden	Interviews: offene Verbalisationsform Fragebogen: größtenteils geschlossene Verbalisationsform mit Möglichkeiten des freien schriftlichen Ausdrucks von Einschätzungen
<i>Gegenstandsrelevanz:</i> Grad der Relevanz des Forschungsgegenstands für den Probanden	Soziale Relevanz für die Zielgruppe der Untersuchung ist festzustellen
<i>Variablenkontrolle:</i> Art der Kontrolle und Manipulation der untersuchten Variablen	Geringe Variablenkontrolle Bedingungsgrößen als Teil des zu analysierenden Materials im Sinne des qualitativen Forschungsparadigmas
<i>Forschungsinteresse:</i> Zielrichtung der Ergebnisverwendung der empirischen Untersuchung	Erklärungs- und Verstehensinteresse Interesse an Einfluss der Ergebnisse auf Realität

Tabelle 11: Reflexion der Forschungskonzeption auf der Grundlage der interaktionsorientierten Systematik nach Hauber (1994)

Im Folgenden soll die Durchführung der Forschung beschrieben werden. Dabei wird zunächst auf die Genese der Interviewtranskripte als Analysematerial eingegangen. Anschließend wird die Analyse auf der Grundlage der qualitativen Heuristik dargelegt und deren Ergebnisse aufgeführt. Darauf folgt die Darstellung der zweiten Forschungsphase mit Beschreibung der Fragebogenentwicklung, Befragungsdurchführung und Stichprobe. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse schließen das Kapitel ab.

4.2 Interviews mit Pflegelehrenden: Zur Genese des Analysematerials

Im Fokus dieser Arbeit steht die Phase der Berufseinmündung von Pflegelehrenden. Das Deutsche Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (dip) wandte sich im Rahmen eines Projektes ebenso dieser Berufsphase zu, um Lehrenden Unterstützung in dieser wichtigen ersten Phase ihrer Lehrtätigkeit zu geben. Das Institut konzipierte, erprobte und evaluierte eine eineinhalbjährige Maßnahme, die darauf abzielte, „Absolventinnen und Absolventen in der Berufseinmündungsphase in ihrer neuen Berufsrolle zu stärken, sie beim Entwickeln von Sicherheit im Unterrichtshandeln in den von ihnen übernommenen Themenbereichen / Lernfeldern zu unterstützen und Routinebildung zu fördern sowie Unterrichtshandeln systematisch vor dem Hintergrund der im Studienprozess erworbenen Konzepte zu reflektieren und damit einem Rückfall in tradierte Handlungsmuster entgegenzuwirken.“ (Brühe und Hundenborn 2009). Die vom dip entwickelte Maßnahme der „Begleiteten Berufseinmündung“²⁶ bot zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, durch die Teilnahme an

²⁶ Der vollständige Projekttitle lautet „Begleitete Berufseinmündung von Absolventinnen und Absolventen einphasiger pflegepädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen“. Im Folgenden wird die Kurzform „Begleitete Berufseinmündung“ verwendet, wenn von diesem Projekt die Rede ist.

Seminartagen, Unterrichtshospitationen und sog. KOPING-Gruppen²⁷ ihr Handeln und Erleben als Lehrende zu reflektieren und es somit bearbeitbar zu machen. Das Projekt wurde von Juli 2007 bis August 2009 durchgeführt, die Maßnahme der „Begleiteten Berufseinmündung“ fand statt im Zeitraum Oktober 2007 bis März 2009.

Im Rahmen der Evaluation der Maßnahme wurden Interviews mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn der Maßnahme als auch an deren Ende geführt. Deren Transkripte wurden für die vorliegende Forschungsarbeit herangezogen und einer Sekundäranalyse unterzogen. Für dieses Vorgehen sprechen mehrere Argumente. (1) Die interviewten Personen entsprechen der zu untersuchenden Zielgruppe dieser Untersuchung. Sie sind als Lehrende an Pflegebildungseinrichtungen tätig und befinden sich innerhalb der ersten drei Jahre ihrer Tätigkeit nach Beendigung eines pflegepädagogischen Studiums. (2) Die Forschungsanlage der Projektevaluation ist im qualitativen Forschungsparadigma angesiedelt. Die darauf basierende Methodologie des Datenerhebungsverfahrens in Form von problemzentrierten Interviews brachte Daten hervor, die für die Fragestellung und das Analyseverfahren des hier beschriebenen Forschungsprojektes ohne Einschränkungen verwendbar ist. (3) Die Interviews wurden vom Autoren der vorliegenden Arbeit selbst konzipiert und durchgeführt; er war als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt der „Begleiteten Berufseinmündung“ tätig. Es handelt sich somit um eigenständig erhobenes Material, was eine Nähe des Forschenden zum Material sicherstellt. Darüber hinaus sind dem Forscher Hintergründe zu den Personen und den Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit bekannt. Die Kenntnis dieser Variablen ist konstruktiv für den Analyseprozess, da sie reflektiert eingeblendet bzw. ausgeblendet werden können.

4.2.1 Merkmale der interviewten Personen

Die zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Maßnahme „Begleitete Berufseinmündung“ haben ein Diplomstudium der Pflegepädagogik absolviert und dies in den Jahren 2006 bzw. 2007 abgeschlossen. Acht von ihnen begannen ihre Lehrtätigkeit in dem Jahr, in dem sie ihr Studium beendeten. Eine Teilnehmerin nahm die Lehrtätigkeit bereits im Vorjahr des Abschlusses auf. Bei einer anderen Teilnehmerin begann die Lehrtätigkeit ohne pädagogische Kenntnisse bereits sieben Jahre vor dem Ende des Studiums, allerdings unterbrochen durch eine längere Elternzeit. Acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren zu Beginn der Maßnahme an einer Schule angestellt, zwei führten Unterricht auf der Basis einer freiberuflichen Tätigkeit durch. Eine davon wechselte im Verlauf der Maßnahme in ein Angestelltenverhältnis an einer Schule. Die Dauer der Unterrichtstätigkeit zum Zeitpunkt des ersten Interviews betrug zwischen einem Monat und zwei Jahren (bzw. ca. acht Jahren bei der Teilnehmerin, die ihre Lehrtätigkeit durch Elternzeit unterbrach). Die wesentlichen Merkmale der interviewten Personen zum Zeitpunkt des ersten Interviews gibt Tabelle 12 zusammenfassend wieder.

²⁷ Das Akronym KOPING steht für „Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen“ und wurde von Wahl für die Lehrerbildung entwickelt (Wahl 1991, 195-206). Das Konzept erfuhr eine Evaluation durch Schmidt (Schmidt 2001).

Teiln.-Kürzel	Studium Ende	Beginn Lehrtätigkeit	Dauer Lehrtätigkeit zu Beginn der Maßnahme
A	2007	2/2007	0,5 Jahre
B	2007	4/2007	0,5 Jahre
C	2007	11/2007	0 Jahre
D	2007	9/2007	0 Jahre
E	2006	1999 (Elternzeit)	ca. 8 Jahre
F	2006	9/2006	1 Jahr
G	2006	7/2006	1 Jahr
H	2006	10/2006	1 Jahr
I	2006	9/2005	2 Jahre
J	2006	7/2006	1 Jahr

Tabelle 12: Merkmale der interviewten Personen zum Zeitpunkt des ersten Interviews

4.2.2 Interviewleitfaden und -durchführung

Den Interviews zu Beginn der Maßnahme „Begleitete Berufseinmündung“ sowie zum Ende der Maßnahme lagen jeweils spezifische Interviewleitfäden zugrunde. Diese wurden auf der Basis der Vorschläge von Schmidt (2001) entwickelt, die in ihrer Arbeit die Evaluation einer auf dem Konzept der KOPING-Gruppen (vgl. Fußnote 27) basierenden Lehrerbildungsmaßnahme darstellt.

Die Interviewleitfäden beinhalten jeweils sechs Kategorien. Für das erste Interview sind dies:

1. Information zum Interview
2. Rückblick und Ausblick
3. Gegenwärtige berufliche Situation
4. Methodisch-didaktisches Vorgehen
5. Lernverhalten
6. Metakommunikative Phase

Für die vorliegende Arbeit sind die Kategorien 2 bis 4 von Relevanz, da sie entsprechend der Forschungsfrage Auskunft geben, wodurch die Phase der Berufseinmündung geprägt ist. Die anderen Kategorien beinhalten Fragestellungen, die sich spezifisch auf das evaluierte Projekt beziehen (Lernverhalten der Personen in Hinsicht auf die Elemente der untersuchten Maßnahme, Äußerungen zum Interview selbst). Die für diese Arbeit relevanten Kategorien beinhalten folgende Fragengegenstände:

Rückblick und Ausblick

- wichtige berufliche Stationen bis zur jetzigen Tätigkeit als Lehrende
- Vorstellungen zum weiteren beruflichen Werdegang
- Ziele und Erwartungen im Zusammenhang mit der Begleiteten Berufseinmündung

Gegenwärtige berufliche Situation

- Wie erleben Sie sich als Lehrende?
Entspricht dies dem Bild, wie Sie als Lehrende gerne sein wollen?

- Wie erleben Sie das Unterrichten?
Womit sind Sie zufrieden, womit unzufrieden?
- An welchen Stellen fühlen Sie sich kompetent?
Wo erleben Sie Schwierigkeiten und Belastungen?
Wie kommen die Belastungen zustande?
- Wie gehen Sie mit den Schwierigkeiten / Belastungen um?

Methodisch-didaktisches Vorgehen

- Wie bereiten Sie sich gewöhnlich auf den Unterricht vor?
(Wie gehen Sie dabei vor? Wann bereiten Sie sich vor, wie lange dauert dies?)
- Wie sieht eine „typische“ Unterrichtsstunde aus?
- Worauf legen Sie Wert, wenn Sie Ihren Unterricht planen?
(Welche Ziele und Leitvorstellungen verfolgen Sie?
Was wollen Sie vermeiden?)
- Welche Unterrichtsmethoden verwenden Sie in der Regel im Unterricht?

Die Kategorien des Interviewleitfadens, der die Basis für die Interviews zum Ende der Maßnahme bildet, sind folgende:

1. Information zum Interview
2. Rückblick
3. Erleben als Lehrende
4. Erleben „Begleitete Berufseinmündung“
5. Ausblick
6. Metakommunikative Phase

Für das vorliegende Forschungsprojekt sind die Kategorien 2, 3 und 5 von Bedeutung. Sie beinhalten folgende Fragestellungen:

Rückblick

- Was hat sich in den vergangenen eineinhalb Jahren an Ihrer beruflichen Situation verändert?

Erleben als Lehrende

- Wie erleben Sie sich jetzt als Lehrende? Hat sich das Erleben verändert?
- Wie erleben Sie das Unterrichten jetzt?
 - Wo erleben Sie sich kompetenter?
 - Machen Sie etwas anders? Woher kam der Anstoß?
- Wo erleben Sie noch Schwierigkeiten / Belastungen?
 - Haben sie sich verändert?
 - Können Sie anders damit umgehen?

Ausblick

- Welche Vorstellungen haben Sie zu Ihrem weiteren beruflichen Werdegang?

Die Interviews wurden in Anlehnung an das Verfahren des problemzentrierten Interviews durchgeführt, wie es Witzel beschreibt. Die Grundpositionen des problemzentrierten Interviews ermöglichen ein „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“ (Witzel 2000), das Vorwissen des Interviewers nicht nur erlaubt sondern in den Interviewprozess einbezieht. „Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Fra-

geideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten.“ (ebd.) Der Interviewprozess ist dabei geprägt von erzählgenerierenden Fragestellungen zum Gesprächseinstieg und „verständnisgenerierenden Strategien der spezifischen Sondierungen mit den Elementen Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen“ (ebd.).

Die in den Interviewleitfäden aufgeführten Fragen bzw. Fragegegenstände sind somit nicht als Items zu verstehen, die nacheinander abgefragt werden. Vielmehr „begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (ebd.).

Für den Analyseprozess hat dieses Vorgehen zur Folge, dass Aussagen zu den als relevant identifizierten Kategorien der Interviewleitfäden (siehe oben) nicht ausschließlich in bestimmten Abschnitten des Interviewtranskripts zu erwarten sind, sondern vielmehr über deren gesamten Verlauf hinweg möglich sind.

4.2.3 Interviews und Transkripte

Zur Sekundäranalyse liegen 19 Interviewtranskripte vor. Zehn Interviews wurden zu Beginn der Maßnahme „Begleitete Berufseinmündung“ durchgeführt im Zeitraum von November bis Dezember 2007. Neun Interviews fanden in Büros von Schulen statt, an denen die Befragten tätig waren, ein Interview mit einer freiberuflich tätigen Lehrkraft fand in einem Besprechungsraum des Forschungsinstituts (dip) statt. Die Interviews zum Ende der Maßnahme fanden im Februar und März 2009 statt. Es wurden acht Interviews in Räumlichkeiten von Pflegeschulen durchgeführt, wobei ein Interview auf Wunsch der Befragten als gemeinsames Interview realisiert wurde. Ein Interview fand in der Wohnung der Befragten statt, da sie sich zu diesem Zeitpunkt in Elternzeit befand.

Die Interviews weisen eine Dauer von 60 bis 90 Minuten auf. Die Transkripte sind am Inhalt des Gesprochenen orientiert transkribiert. Das bedeutet, dass Fülllaute wie „ähm“ oder „öh“ nicht verschriftet sind. Die gesprochenen Wörter sind in ihrer korrekten Schreibweise niedergeschrieben, so dass mundartliche oder verkürzende und Wortteile verschluckende Aussprache für ein besseres Leseverständnis angepasst sind. Gesprächspausen und Satzunterbrechungen werden durch drei Punkte gekennzeichnet. Emotionale Ausdrücke wie Lachen sind in eckigen Klammern notiert wie auch Unverständliches und Störgeräusche. Jeder neue Redebeitrag (Interviewer, Befragte) erhält einen neuen Absatz. Eine Zeilennummerierung ist nicht vorhanden, da die Transkripte in die Analysesoftware MAXQDA 10 eingelesen werden und dadurch eine automatische Absatznummerierung erhalten.

4.3 Entdecken von Gemeinsamkeiten: Analyse durch qualitative Heuristik

Zum Gewinnen von Antworten auf die Forschungsfrage, wodurch die Phase der Berufseinmündung bei Lehrenden in Pflegebildungseinrichtungen geprägt ist, wird ein Verfahren benötigt, das eine entdeckende Strategie verfolgt. In Ermangelung empirisch gewonnener Strukturen (Theorien, Modelle), die eine deduktive Anwendung erlaubten, soll es induktiv Erkenntnisgewinn ermöglichen. Die qualitative Heuristik,

wie sie Kleining beschreibt (Kleining 1995; Kleining 1994), bietet hierfür eine methodologisch fundierte und verfahrensbezogen ausgearbeitete Grundlage. Sie ermöglicht und fordert einen offenen Analyseprozess bei gleichzeitiger Regelgeleitetheit.

4.3.1 Methodologische und methodische Merkmale der qualitativen Heuristik im Überblick

Als Merkmale der qualitativen Heuristik beschreibt Kleining ein übergeordnetes Prinzip der Datenanalyse, vier Regeln, die „die methodologische Haltung der Forschungsperson beeinflussen und die Untersuchungsanlage optimieren“ (Kleining 1995, 263) und drei Forschungsstrategien, die „den Gang der Forschung steuern“ (ebd.). Die Merkmale sind in Abbildung 10 überblicksartig dargestellt und sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Das *Dialogprinzip* als übergeordnetes Forschungsprinzip stellt sicher, dass verschiedene Seiten eines Themas offenbar werden. Es verlangt, dass der Forscher in den Dialog mit dem zu analysierenden Material eintritt, indem er Fragen an das Material stellt und aufgrund der „Antworten“ des Materials weitere Fragen formuliert. „Forschungsperson und Gegenstand der Forschung stehen dialogisch miteinander in Verbindung.“ (ebd., 228) Auf diese Weise sollen einer einseitigen Sichtweise (der des Fragenden) weitere Perspektiven hinzugefügt werden (der des Materials bzw. der Urheber des Materials). Einer allzu subjektiven Betrachtung und den daraus sich ergebenden begrenzten Ergebnissen soll zu einer intersubjektiven, objektiveren Betrachtung verholfen werden.

Mit der Anwendung von vier *Regeln* soll das „Erkenntnispotential des Dialogs (...) in ein wissenschaftliches Entdeckungsverfahren verwandelt“ werden (ebd.). Sie sind Teil des Dialogprinzips und gelten während des gesamten Forschungsprozesses. Dabei „wirken [sie] aufeinander und beeinflussen sich gegenseitig, sind eine ‚Ganzheit‘“ (ebd.).

Die Regeln lauten:

„Regel 1: Offenheit der Forschungsperson/des Subjektes. Die Forschungsperson soll dem Gegenstand gegenüber ‚offen‘ sein und ihr Vorverständnis ändern, wenn die Daten ihm entgegenstehen.“

Regel 2: Offenheit des Forschungsgegenstandes/des Objektes. Die Kenntnis vom Gegenstand und seine Bestimmungen sind vorläufig und so lange der Änderung unterworfen, bis der Gegenstand ‚ganz‘ entdeckt ist.“

Regel 3: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven. Der Gegenstand soll von maximal verschiedenen Seiten erfasst werden. Dies geschieht durch Variation aller Bedingung der Forschung, die von Einfluss auf die Abbildung des Gegenstandes sind oder sein könnten. Die Variation sucht strukturelle, d.h. dem Gegenstand eigene Aspekte, die aus den verschiedenen Perspektiven erkennbar werden.“

Regel 4: Analyse auf Gemeinsamkeiten. Die verschiedenen Seiten oder Bilder des Gegenstandes werden auf ihren Zusammenhang untersucht, oder: das Verfahren entdeckt das Gemeinsame in den Verschiedenheiten.“ (Kleining 1995, 228)

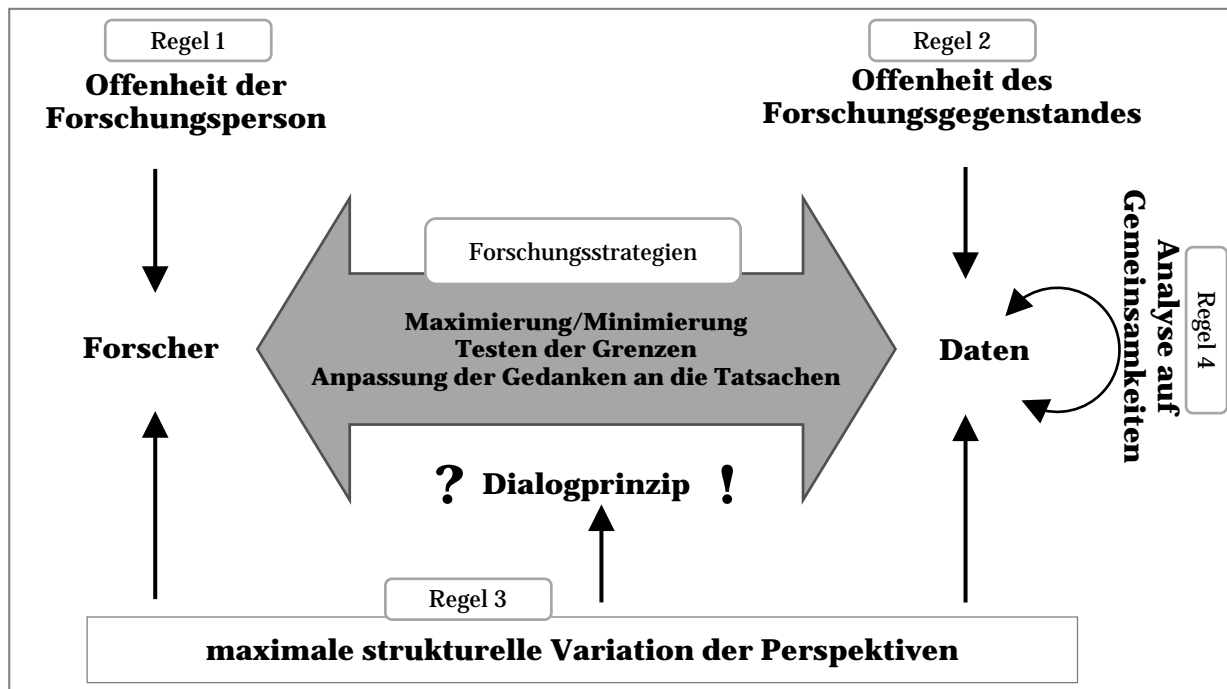


Abbildung 10: Merkmale der qualitativen Heuristik (eigene Darstellung auf der Grundlage von Kleining 1994)

Der Steuerung des Entdeckungsprozesses dienen drei *heuristische Strategien*. Mit der Strategie der „Maximierung/Minimierung“ unternimmt der Forscher unterschiedliche Aktivitäten beim Gewinnen von Material, beim Einbeziehen von Material in die Analyse oder im Dialog mit dem Material. Dies beinhaltet, „forschendes Handeln zu intensivieren, gewissermaßen ‚Druck‘ zu machen, oder auch sich selbst zurückzunehmen; die eine oder andere Haltung je nach Forschungslage einzunehmen oder auch beide nacheinander, wie im Dialog. Die Aktivität der Forschungsperson muss den jeweiligen Forschungsumständen angepasst werden; es gibt keine ‚absolut‘ richtige oder geeigneten Aktivitätsgrad, sondern nur einen sozial passenden, der notfalls durch Ausprobieren gefunden werden muss.“ (ebd., 264) Auch das Aufnehmen von Extremgruppen und das Reflektieren extremer Situationen entsprechend des Forschungsgegenstandes sind Teil dieser heuristischen Strategie.

Mit dem *Testen der Grenzen* soll identifiziert werden, in welchen Bereichen ein Gegenstand verortet ist. Mit dieser Strategie wird die Frage verfolgt, „wie weit [...] die durch die Untersuchung aufgedeckten Gemeinsamkeiten unter Berücksichtigung der sozialen oder gesellschaftlichen Umstände [reichen] (sind sie beispielsweise geschlechts-, alters-, schicht-, generations-spezifisch, national oder kulturell bezogen, einer bestimmten Zeit zugehörig)“ (ebd., 265).

Mit der Strategie der *Anpassung der Gedanken an die Tatsachen* sollen sich „die Gedanken oder Vorstellungen der Forschungsperson (komplizierter ausgedrückt: ihre ‚epistemische Struktur‘ [...]) an die beobachteten Besonderheiten des Gegenstandes anpassen“ (ebd., 266). Damit, so Kleining, entspricht diese Strategie derjenigen der „Grounded Theory“ für soziologische Forschung. Andere Forscher bezeichnen dieses strategische Vorgehen in der Grounded Theory als „theoretische Sensibilität“, die aus der „Gleichzeitigkeit von Wissenschaftlichkeit und Kreativität“ besteht (Muckel 2007,

219). Das Produkt, das aus dieser Strategie hervorgeht, ist eben nicht nur entstanden, weil Regeln befolgt wurden, sondern es ist „auch der Kreativität und Kompetenz der Forschenden geschuldet [...]. Wissenschaftliche Theorien sind danach keine statischen Modelle/‘Abbilder‘ der untersuchten Wirklichkeit (bzw. der ihr zugrunde liegenden Einflussgrößen), sondern Resultate, die aus der Wechselbeziehung zwischen den Forschenden (besser: den Mitgliedern von Forschungsteams) und der Arbeit im Feld/am jeweiligen Forschungsgegenstand konstruiert werden.“ (Mey und Mruck 2007, 13) Die Strategie der Anpassung an die Tatsachen stellt somit eine in der entdeckenden qualitativen Forschung breit geteilte und als unabdingbar eingeschätzte Vorgehensweise dar. Sie ermöglicht und erfordert eine Flexibilität des Forschenden, wie sie auch in den ersten beiden Regeln der qualitativen Heuristik enthalten ist (Offenheit der Forschungsperson und des Forschungsgegenstandes).

4.3.2 Heuristische Analyse der Interviewtranskripte

Die Analyse der Interviews mit den zehn Lehrenden, die in Form von Transkripten vorlagen (siehe oben), erfolgte softwaregestützt mit Hilfe der Software MAXQDA im Zeitraum von Ende 2009 bis Anfang 2012²⁸. Der Analyseprozess wurde u.a. unterstützt durch die Teilnahme des Forschers an Forschungswerkstätten im Rahmen des „Berliner Methodentreffens“ für qualitative Sozialforschung²⁹, die von Gerhard Kleinig selbst geleitet wurden.

In einem ersten, das Material ordnenden Schritt wurden die Transkriptdateien in zwei Gruppen entsprechend des Zeitpunktes des jeweiligen Interviews geordnet. Als Grundlage für den Kategorienbaum, dem in der Software sog. „Codesystem“, wurden Hauptaspekte der Interviewleitfäden genutzt. So standen am Beginn der Analyse die Aspekte „Unterrichtsvorbereitung“, „Unterrichtsmethoden“, „Beurteilung eigenen Unterrichts“ und „Bedeutung bisheriger beruflicher Erfahrungen“ im Vordergrund und stellten die Kategorien erster Ordnung dar. Die Transkripte wurden nacheinander auf Aussagen zu diesen Aspekten befragt. Dabei wurde jeweils zunächst nur ein Aspekt berücksichtigt für die Fragen an das Material. Sobald eine passende Textstelle identifiziert werden konnte („Antwort“ des Materials), wurde sie markiert und der entsprechenden Kategorie erster Ordnung im Kategorienbaum zugeordnet. Jeweils fragte der Forscher nach der zentralen Aussage einer „Antwort“. Mittels der Softwarefunktion des „Kommentars“, der einzelnen Textzuordnungen zugewiesen werden kann, wurde nah am Transkripttext die identifizierte zentrale Aussage notiert. Auf diese Weise war es möglich, in der Zusammenstellung aller einer Kategorie zugewiesenen Aussagen (über ein oder alle Interviews hinweg) Gemeinsamkeiten zu identifizieren. Diese wurden auf eine abstraktere Formulierung gebracht und den Kategorien

²⁸ Dieser Zeitraum von mehr als zwei Jahren ist bedingt durch das Einarbeiten des Forschers in die Methodologie der qualitativen Heuristik und dem damit verbundenen Einfinden in die ihr zugrunde liegenden Forschungsstrategien. Darüber hinaus verzögerte insbesondere die Eingebundenheit des Autors in seine berufliche Tätigkeit das Fortschreiten im Analyseprozess.

²⁹ Das „Berliner Methodentreffen“ ist eine jährlich stattfindende, zweitägige Veranstaltung mit Forschungswerkstätten, Workshops und Fachvorträgen, die sich disziplinübergreifend mit Fragen und Verfahren der qualitativen Sozialforschung befasst. Siehe <http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/index.html>

erster Ordnung als Subkategorien hinzugefügt. Sie wurden somit zu Kategorien zweiter Ordnung. Aussagen des Materials, die einer Kategorie erster Ordnung zugewiesen wurden, konnten anschließend entsprechend ihrer zentralen Aussage jeweils einer Kategorie zweiter Ordnung zugeordnet werden.

Im Verlaufe des dialogischen Analyseprozesses entwickelte sich auf diese Weise ein zunehmend differenzierendes Kategoriensystem. Aufgrund des dialogischen Vorgehens und insbesondere des „Anpassens der Gedanken an die Tatsachen“ entdeckte der Forscher unerwartete Aussagen, die auch neue Kategorien erster Ordnung hervorbrachten. Im Ergebnis entwickelte sich ein Baum von Kategorien, der die identifizierten Aussagen über alle Interviews hinweg beinhaltet. Abbildung 11 führt die Kategorien erster und zweiter Ordnung auf.

Durch Übersichtsdarstellungen, die mittels der Software erzeugt wurden, erfolgte eine Sichtung der den Kategorien zweiter Ordnung zugewiesenen Materialfunde. Diese Übersichten enthielten das jeweilige Textsegment (wörtlicher Auszug aus dem Material), die Fundstelle im Dokument (Absatznummer), die Dokumentenbezeichnung (Kürzel des Interviews), den Namen der zugewiesenen Kategorie zweiter Ordnung und den „Kommentar“, also die zentrale Aussage des Textsegments. Die Sichtung dieser Übersichten erfolgte aus mehreren Gründen.

- (a) Die im Analyseprozess durchgeführte induktive Vorgehensweise (aus dem Material werden Aussagen zu Fragestellungen identifiziert und in Kategorien zweiter Ordnung überführt) wurde umgekehrt. Es erfolgte eine Überprüfung der Stimmigkeit zwischen Kategorienzuordnung, Formulierung der zentralen Aussage und tatsächlicher Aussage im Material. Dieses Vorgehen entspricht einem zirkulären Entdeckungsprozess, „der vom (scheinbar) Konkreten ausgeht, zur Abstraktion führt und von dort zum (wirklich) Konkreten zurückkommt, ist [...] zirkulär, d.h. er endet dort, wo er angefangen hat, beim Konkreteren, nur jetzt beim aufgeklärten, nicht beim vorläufigen oder chaotischen Konkreten. Er führt zum Ausgangspunkt zurück, aber auf eine höhere Stufe.“ (Kleining 1995, 270)
- (b) Die Überprüfung fand vor dem Hintergrund des bis dahin durchlaufenen Analyseprozesses statt. In diesem Prozess hat sich durch die Arbeit mit dem Material die Perspektive des Forschers erweitert und verändert. Gleichzeitig hat sich der Forschungsgegenstand dahingehend verändert, dass er unerwartete Aspekte offenbarte. Dies entspricht den Regeln 1 und 2 der qualitativen Heuristik.
- (c) Die Sichtung sollte Gemeinsamkeiten („Identitäten“) erkennbar machen, indem über Kategoriengrenzen hinweg miteinander in Verbindung stehende oder sich voneinander abgrenzende Aspekte identifiziert wurden. Gemeinsamkeiten bedingen, dass Aussagen von mehreren Personen geteilt werden. Kodierungen zweiter Ordnung, die lediglich aus einer Quelle stammen, wurden insofern nicht berücksichtigt.

Die im Ergebnis dieser Sichtung identifizierten Gemeinsamkeiten wurden als Sätze formuliert. Die Materialstellen, die eine jeweilige Gemeinsamkeit bilden, wurden dazu notiert. Ergänzend erfolgte das Notieren der Kodierungen zweiter

Ordnung, denen die Materialstellen zugeordnet wurden, zu den ausformulierten Gemeinsamkeiten mitsamt Angabe der Anzahl der Fundstellen. Jede Gemeinsamkeit erhielt eine Code-Nummer, um sie im weiteren Forschungsprozess rasch identifizieren zu können. Tabelle 13 gibt einen Überblick über die identifizierten Gemeinsamkeiten und ihrer Code-Nummern mitsamt der Quell-Kodierungen und der Anzahl der ihnen zugewiesenen Textstellen.

Erwartungen der Schule

- Erwartungen an Lehrer unklar

Zusammenarbeit mit Lehrenden

- Beziehungen identifizieren und bewältigen
- Unterstützung einholen/organisieren
- Einführung in Tätigkeit
- Unterstützung erhalten
- Austausch über Unterricht/Prüfungen
- Austausch über Klassen/Schüler
- als vollwertiger Lehrer angesehen werden wollen

Unterrichtsmethoden

- Texterarbeitung
- Projektarbeit
- Film vorführen
- Skripts verteilen
- praktische Übung
- Rollenspiel
- Referate
- Brief an sich selbst schreiben
- Ampelmethode
- Wissen und persönliche Entwicklung durch Methoden fördern
- Visualisieren
- Vortrag
- Lehrer-Schüler-Gespräch
- Fälle einbeziehen
- Vorerfahrungen einbeziehen
- Anwendungserfahrungen verbessern Methodeneinsatz
- positive Erfahrungen beim Ausprobieren
- Diskussion
- Strukturlegetechnik / Sortieraufgaben
- Gruppenpuzzle
- Methoden ausprobieren
- Eigenaktivität der Schüler entlastet Lehrende
- Abwechslung durch Methodenwechsel bewirken

Unterrichtsvorbereitung

- in einen Trott geraten
- Zielformulierung schwierig
- praktische Bezüge für Schüler herstellen
- wenig Zeit haben neben Unterricht
- Methodenanwendung passend zum Inhalt/Ziel
- Vortrag einüben
- Unterrichtszeit füllen
- auf dem neuesten Stand sein
- sich eine Struktur schaffen
- hoher Zeitaufwand
- thematisch umfassend in die Breite schauen

Beurteilung eigenen Unterrichts

- Unterschied erleben: neue oder wiederkehrender Unterricht
- Erfolg/Gelingen von Unterricht schwer einschätzen können
- Abstand nehmen von Kontrolle fällt schwer
- allmählich Sicherheit im Auftreten gewinnen
- nicht alle erreichen können
- Problemfeld Formulierung von Arbeitsaufträgen
- selbst angeeignete Theorie vs. praktischer Erfahrungshintergrund
- Unsicherheit in der Interaktion
- Unsicherheit mit Disziplinproblemen
- Unterricht frei gestalten
- Unterricht locker gestalten wollen
- unterschiedliche Erfahrungen in verschiedenen Gruppen
- Verlauf entspricht nicht immer der Planung

Bedeutung bisheriger beruflicher Erfahrungen

- selbständigeres Arbeiten
-

Abbildung 11: Entwickelter Kategorienbaum

4.3.3 Ergebnisse der heuristischen Analyse

Die Schilderungen der interviewten Pflegelehrenden fokussieren vier Themenbereiche, die in der Phase der Berufseinmündung von Bedeutung sind. Diese beinhalten den Bereich des Unterrichts mit seinen Elementen der Vorbereitung, der Auswahl von Unterrichtsmethoden bzw. -verfahren und dem Erleben des Unterrichtsprozesses sowie die Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden an der Bildungseinrichtung.

Im Folgenden werden die identifizierten Gemeinsamkeiten dargestellt (vgl. Tabelle 13) und zu deren Illustration beispielhaft Passagen aus den ihnen zugrunde liegenden Fundstellen zitiert.³⁰ Eine vollständige Übersicht über die Fundstellen wird in dieser Arbeit nicht gegeben, um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten.³¹

Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung

Es besteht Sorge vor nicht gefüllter Unterrichtszeit. Aus der Befürchtung heraus, die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit nicht sinnvoll „füllen“ zu können, wird in der Planung zu viel Unterrichtsinhalt vorgesehen.

I: Ich denke auch, dass ich in meiner Unterrichtsplanung kleiner werden müsste. Ich packe häufig zuviel rein. Weniger wäre auch mehr. t1_G_70

I: D. h., häufig versuche ich... Wie fülle ich die? Das Ziel ist tatsächlich: Wie fülle ich die zwei Doppelstunden?

F: Die Angst vor der Leere.

I: Genau. Die Angst da vorne zu stehen und zu sagen: Isch weeb nischt mehr weiter.

F: Wir haben jetzt alles gesagt.

I: Genau. D. h., das Ziel ist: Wie fülle ich? Und das ist natürlich bitter, das muss man natürlich ändern. Aber das ist tatsächlich so, dass ich das so sagen muss. Und ich kann jetzt nicht so lehrprobenmäßig hier Ziele festlegen, wie: Was will ich erreichen. t1_B_62-66

I: Ich habe meistens sehr viel mehr vorbereitet, als sich, im Nachhinein gesehen, in drei oder vier Unterrichtsstunden realisieren lässt. Das gibt mir ein sicheres Gefühl. t1_I_66

³⁰ Legende zu den in den Zitaten verwendeten Kürzeln: Angaben zu den sprechenden Personen) I = interviewte Person, F = Forscher. Angaben zu den Quellorten erfolgen nach dem Muster Interviewzeitpunkt_Personenkürzel_Absatznummer. Beispiel: t1_A_70 = erstes Interview, Person A (vgl. Tabelle 12), Absatz Nr. 70. Auslassungen im Zitat zum Schutz der interviewten Personen vor Identifizierung: [xxx]

³¹ Da alle befragten Personen an der Maßnahme „Begleitete Berufseinmündung“ im Rahmen eines Forschungsprojekts teilnahmen, ist eine Identifikation in Fachkreisen potentiell möglich. Eine Auflistung aller Interviewpassagen, aus denen die identifizierten Gemeinsamkeiten gebildet wurden, würde es ermöglichen, Äußerungen einzelnen Personen zuzuordnen und in der Gesamtschau ein Bild über deren persönliche Entwicklungen, Meinungen etc. entstehen zu lassen.

Tabelle 13: Identifizierte Gemeinsamkeiten und ihre Quell-Kodierungen

ID	Gemeinsamkeit	Quell-Kodierungen und Anzahl der Fundstellen
Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung		
UntV_1	Es besteht Sorge vor nicht gefüllter Unterrichtszeit.	Unterrichtsvorbereitung\Unterrichtszeit füllen [5]
UntV_2	Für die Sachanalyse wird umfangreiches Material/Literatur gesammelt.	Unterrichtsvorbereitung\auf dem neuesten Stand sein [3] Unterrichtsvorbereitung\thematisch umfassend in die Breite schauen [4]
UntV_3	Die Notwendigkeit wird gesehen, sich eine Struktur sowohl hinsichtlich des Unterrichtsinhaltes als auch des Unterrichtsablaufes zu schaffen; dies wird oft als problematisch erlebt.	Unterrichtsvorbereitung\sich eine Struktur schaffen [19]
UntV_4	Die Auswahl der Unterrichtsmethoden sollte auf der Basis formulierter Unterrichtsziele und des Unterrichtsthemas erfolgen; dies wird vielfach als herausfordernd erlebt.	Unterrichtsvorbereitung\Methodenanwendung passend zum Inhalt/Ziel [11] Unterrichtsvorbereitung\Zielformulierung schwierig [3]
UntV_5	Der für die Unterrichtsvorbereitung notwendige Zeitaufwand wird als hoch erlebt.	Unterrichtsvorbereitung\wenig Zeit haben neben Unterricht [5] Unterrichtsvorbereitung\hoher Zeitaufwand [9]
UntV_6	Der potentiellen Entwicklung eines gleichförmigen Arbeitens soll vorgebeugt werden, da eine solche Entwicklung als unangemessen angesehen wird.	Unterrichtsvorbereitung\in einen Trott geraten [2]
Aussagen zu angewendeten Unterrichtsmethoden und -verfahren		
UntM_1	Angewendete Unterrichtsmethoden werden benannt.	
UntM_1a	Lehrervortrag	Unterrichtsmethoden\Vortrag [5]
UntM_1b	Skripts verteilen	Unterrichtsmethoden\Skripts verteilen [4]
UntM_1c	Lehrer-Schüler-Gespräch	Unterrichtsmethoden\Lehrer-Schüler-Gespräch [2]
UntM_1d	Ampelmethode	Unterrichtsmethoden\Ampelmethode [3]
UntM_1e	Visualisieren (Collagen anfertigen, Bilder zeigen)	Unterrichtsmethoden\Visualisieren [4]
UntM_1f	Texterarbeitung / Gruppenpuzzle	Unterrichtsmethoden\Texterarbeitung [4] Unterrichtsmethoden\Gruppenpuzzle [8]
UntM_1g	Diskussion	Unterrichtsmethoden\Diskussion [4]
UntM_1h	Rollenspiel	Unterrichtsmethoden\Rollenspiel [3]
UntM_1i	Strukturlegetechnik	Unterrichtsmethoden\Strukturlegetechnik / Sortieraufgaben [4]
UntM_1j	Projektarbeit	Unterrichtsmethoden\Projektarbeit [3]
UntM_2	Es besteht das Interesse bzw. der Wunsch, Methoden auszuprobieren; Rahmenbedingungen oder empfundene Unsicherheit erschweren dies.	Unterrichtsmethoden\Methoden ausprobieren [20]
UntM_3	Beim Ausprobieren von Unterrichtsmethoden werden positive Erfahrungen gemacht.	Unterrichtsmethoden\positive Erfahrungen beim Ausprobieren [9]
UntM_4	Methodenwechsel soll abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen.	Unterrichtsmethoden\Abwechslung durch Methodenwechsel bewirken [4]
UntM_5	Es besteht eine Orientierung an der Pflegepraxis. Dies drückt sich im Einbeziehen von pflegerischen (Vor-) Erfahrungen der Schüler aus – insbesondere in Form von Fällen / Narrativa – und in praktischen Übungen.	Unterrichtsmethoden\praktische Übung [6] Unterrichtsmethoden\Fälle einbeziehen [2] Unterrichtsmethoden\Vorerfahrungen einbeziehen [3]

Aussagen zum Erleben im Unterricht		
UntE_1	Die Wirkung der angewendeten Unterrichtsmethoden wird in unterschiedlichen Lerngruppen unterschiedlich erlebt.	eigenen Unterrichts\unterschiedliche Erfahrungen in verschiedenen Gruppen [11]
UntE_2	Verhalten von Schülern oder Schülergruppen verursacht oft Unsicherheit, wie damit umgegangen werden soll.	Beurteilung eigenen Unterrichts\Unsicherheit in der Interaktion [10] Beurteilung eigenen Unterrichts\Unsicherheit mit Disziplinproblemen [5]
UntE_3	Es wird eine allmählich sich entwickelnde Sicherheit im Einschätzen und Handeln im Unterricht empfunden.	Beurteilung eigenen Unterrichts\allmählich Sicherheit im Auftreten gewinnen [21]
UntE_4	Es wird erkannt, nicht alle Schüler gleichermaßen zu erreichen.	Beurteilung eigenen Unterrichts\nicht alle erreichen können [5]
UntE_5	Es entsteht ein Bewusstsein über das eigene Bedürfnis nach Kontrolle über den Unterrichtsverlauf und das Lernergebnis.	Beurteilung eigenen Unterrichts\Abstand nehmen von Kontrolle fällt schwer [9]
Aussagen zur Zusammenarbeit mit Lehrenden		
Zus_1	Am Anfang der Beschäftigung steht das Tätigkeitsfeld Unterricht im Vordergrund; andere Aufgaben werden ihnen zunächst noch nicht angetragen (Kursleitung etc.) Unterstützung bei der Unterrichtsplanung wird als notwendig erlebt. Der Grad der erhaltenen Unterstützung bewegt sich auf einem Kontinuum von aktiv-freiwillig bis auf Nachfrage-zögerlich. Zur Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und zur Reflexion eigenen Unterrichts durch Hospitation werden ehemalige Kommilitonen herangezogen.	Zusammenarbeit mit Lehrenden\Unterstützung einholen/organisieren [9] Zusammenarbeit mit Lehrenden\Unterstützung erhalten [13]
Zus_2	Die Einführung in die neue Tätigkeit wird auf einem Kontinuum von systematisch-intensiv bis unsystematisch-beiläufig erlebt.	Zusammenarbeit mit Lehrenden\Einführung in Tätigkeit [5]
Zus_3	Zur Integration in das Kollegium bedarf es des Identifizierens des Beziehungsgefüges und der Selbstverortung darin.	Zusammenarbeit mit Lehrenden\Beziehungen identifizieren und bewältigen [6]
Zus_4	Der Austausch mit Kollegen über Unterricht auf der Basis gegenseitiger Hospitationen und über Unterrichtsplanungen wird als notwendig und fruchtbar erlebt; personelle Ressourcen gestatten dies jedoch nur selten.	Zusammenarbeit mit Lehrenden\Austausch über Unterricht/Prüfungen [10]
Zus_5	Der Austausch mit Kollegen über unterrichtliche Erfahrungen mit Schülern erleichtert die Beurteilung des eigenen Erlebens.	Zusammenarbeit mit Lehrenden\Austausch über Klassen/Schüler [6]
Zus_6	Es besteht das Bedürfnis, als ‚vollwertiger‘ Lehrer wahrgenommen zu werden und nicht als Pflegekraft oder Lehranfänger.	Zusammenarbeit mit Lehrenden\als vollwertiger Lehrer angesehen werden wollen [2]

Für die Sachanalyse wird umfangreiches Material bzw. umfangreiche Literatur gesammelt. Dies erfolgt aus zwei Beweggründen. Einerseits will man auf dem neuesten Stand des Wissens sein und andererseits thematisch umfassend in die Breite schauen, um möglichst viele Facetten eines Themas zu erfassen.

I: Weil ich immer noch so ganz in die Breite gucke und dann die Schwierigkeit habe, mich wieder zu reduzieren. Von einer Kommilitonin habe ich da den Tipp bekommen, mal nur bei einer Quelle zu gucken und nicht immer alles miteinander zu vergleichen. Das hat dann schon mal geholfen für den Moment. Und ich habe dann im nächsten Schritt, wenn es dann wieder um andere Inhalte geht, wieder mehr in die Breite geguckt. Dann noch die Kriterien zu finden für die Relevanz, das ist noch so ein Thema. t1_A_39

I: Also, das Aufwändigste – aber ich denke mal, das geht allen so – ist die Sachanalyse, finde ich. Weil ich bin irgendwie jemand – so ein kleiner Jäger und Sammler, der irgendwie ein Thema, Inhalte zieht, okay... Und jetzt gucken wir erstmal so, was gibt's dazu. Und dann wird dann in Google eingetippt, was das Zeug hält und die Bücher hier aus den Regalen rausgerupft und dann wird erstmal geblättert und... Bis dann irgendwie so ein Bild entsteht. t1_J_76

I: Mir ist wichtig, dass ich eine gute Sache mache, dass auch das, was ich da präsentiere, aktuell ist oder dem aktuellen Wissen entspricht. t1_G_82

Die Notwendigkeit wird gesehen, sich eine Struktur sowohl hinsichtlich des Unterrichtsinhaltes als auch des Unterrichtsablaufes zu schaffen; dies wird oft als problematisch erlebt.

I: Das ist natürlich schon sehr viel Arbeit, die da drin steckt und man vieles neu erarbeiten muss. Dann findet sich hier kein wirkliches Curriculum, so dass man selbst den Stoffverteilungsplan vom [xxx] Verband besorgt haben und aufgrund dessen im Moment die Unterrichte gestalten, aber das macht natürlich immer noch nichts Halbes und nichts Ganzes. Also, da einfach noch gucken, was an Arbeit ansteht. Man überlegt sich kurzfristig, was man für den Unterricht braucht, und dann plant man den Stundenplan. Und das ist dann schon für die Zukunft, was wirklich besser werden muss. t1_F_20

I: Ich hatte zwei Lerneinheiten. Die eine war 38 Stunden, die andere 40 Stunden, also 20 Doppelstunden. Das ist natürlich erst einmal Wahnsinn. Bei solch langen Lerneinheiten zu überschauen, wie kriege ich das auf diese Stundenzahl überhaupt verteilt? Da war das so, dass ich mir erst einmal die Themen, so wie ich es meinte, ... Da habe ich mir erst einen Plan gemacht von 20 Stunden, habe das dann auf die einzelnen Stunden verteilt und meistens sind die Themen dann immer um eine Stunde weiter nach hinten gerückt, dass ich dann irgendwann die 20 Stunden voll hatte. t1_F_52

I: Aber, was mir immer noch fehlt, das ist, wirklich systematisch Unterricht aufbauen, entwickeln und wirklich Arbeitsaufträge... Also, dass die Schüler ans Arbeiten kommen, und so eine richtige Struktur, das habe ich noch immer

nicht. Der Unterricht läuft und es ist auch so in Ordnung, aber das Gefühl, dass das gut ist, das habe ich nicht. t3_D_40

Die Auswahl der Unterrichtsmethoden sollte auf der Basis formulierter Unterrichtsziele und des Unterrichtsthemas erfolgen; dies wird vielfach als herausfordernd erlebt. Die Lehrenden haben den Anspruch, Unterrichtsmethoden und –verfahren passend zum Ziel und zum Inhalt des Unterrichts auszuwählen.

I: Nachdem ich dann so alle Inhalte habe für diese Einheit, habe ich dann geguckt, wie ich das methodisch hinkriege. Und da muss ich sagen, habe ich einfach noch ein ganz großes Manko hinsichtlich der Methoden. Zu gucken, welche Methoden wende ich wann an, bin da für mich auch noch sehr unsicher, dass ich einfach sagen kann, dass ich das mal eine neuere Methode ausprobieren, was weiß ich Gruppenpuzzle, Lerntempoduett. Was ich vielleicht noch hinkriegen würde, wäre eine Murmelgruppe, solche Sachen. Da fühle ich mich noch sehr unsicher, die Inhalte mit den Methoden zu verknüpfen. Also das sehe ich für mich noch als ganz großes Manko an, wo ich ja auch noch so ein bisschen dran arbeite, mir auch Hilfe hole. t1_C_48

I: Wiederum fühle ich mich manchmal natürlich überfordert, wenn ich merke, es gibt so viele ... Jetzt gerade auch methodisch. Wie setze ich das denn wirklich ein? Wie ist das zielgerichtet? Man muss viel ausprobieren. Ich merke das einfach: Man muss ausprobieren. t1_H_24

I: Ja, und dann, wenn ich dann so weiß – okay – was und so weiter, wo sind meine Zielsetzungen und dann überlege ich dann mal so, was ist jetzt am geeignetsten, was könnte am meisten Spaß machen, den Schülern. t1_J_76

Der für die Unterrichtsvorbereitung notwendige Zeitaufwand wird als hoch erlebt. Dies scheint vielfach mit einem hohen Qualitätsanspruch an die eigene Arbeit verbunden zu sein, der den Grund darstellt für einen hohen Zeitaufwand und gleichzeitig für eine Unzufriedenheit mit dem dann tatsächlich geplanten und durchgeführten Unterricht.

I: Hundert Jahre. Ich brauche geschätzte hundert Jahre für eine Lerneinheit, ohne zu übertreiben. Also, es ist auch so, dass man viel privat zu Hause macht. Dass man einfach von der Arbeit kommt und dann die Mappe unterm Arm hat und dann letztendlich in Ruhe noch mal den Unterricht vorbereitet. Hier hat man erst mal noch andere Dinge zu tun, die man dann erledigt und dann noch mal in Ruhe noch etwas Anderes findet. Und ich brauche irre viel Zeit. Das habe ich so vom Gefühl her und es ist auch messbar. Ich bin insofern nicht ganz so aufgeregt, weil ich höre, dass das vielen Berufsanfängerinnen so gegangen ist, so dass ich mir noch keine Sorgen mache. t1_B_52

I: Im Oktober war es so, dass ich einen Unterricht Sonntagnachmittag und Montagnachmittag vorbereitet habe. Das war nachher auch ein reiner Lehrervortrag, weil keine Zeit war. Wenn ich acht Stunden im Unterricht bin, kann ich nicht mehr Unterricht vorbereiten. Das kriegst du gar nicht hin.

F: Dann stelle ich mir nur vor, dann kann das ja auch nur etwas sein, wo Sie wirklich schon das Fachliche haben, wo Sie nicht noch groß...

I: Das konnte ich fachlich an sich schon und habe einfach ein paar Folien irgendwie gemacht, aus dem Internet Bilder zusammengesucht, ich habe Folien gedruckt, das Skript war schon grundsätzlich vorhanden und dann habe ich das aufgearbeitet und dann bin ich quasi am nächsten Tag damit in den Unterricht. t1_F_49-52

I: Problem für mich im Moment bei meiner Qualität ist, dass mir meine wöchentliche Arbeitszeit von 38,5 Stunden nicht ausreicht, um die Qualität in der Ausarbeitung und im Unterricht zu vermitteln, die ich haben möchte. Das ist mein Problem. t1_I_36

Aussagen zu den angewendeten Unterrichtsmethoden bzw. –verfahren

Als angewendete Unterrichtsmethoden bzw. –verfahren werden benannt:

- Lehrervortrag
- Lehrer-Schüler-Gespräch
- Diskussion
- Verteilen von Skripts
- Ampelmethode zur Abfrage von Wissen und Einstellungen
- Visualisieren durch das Anfertigen von Collagen oder dem Zeigen von Bildern
- Texterarbeitung anhand von Leitfragen oder durch Gruppenpuzzle
- Struktur-Lege-Technik
- Rollenspiel
- Projektarbeit

Es besteht das Interesse bzw. der Wunsch, Methoden auszuprobieren; Rahmenbedingungen oder empfundene Unsicherheit erschweren dies.

I: Aber solche Methoden wie Gruppenpuzzle oder Marktplatz oder Strukturlegetechnik usw., habe ich, ehrlich gesagt, noch nie ausprobiert.

F: Würden Sie es gerne?

I: Weiß ich nicht so genau. Weil ich den Ausgang nicht kenne. t1_I_70-72

F: Bist du denn experimentierfreudig?

I: Teilweise. Nicht immer. Also, in Themen, wo ich mich sicher fühle, ja, aber in Themen, wo ich mich nicht sicher fühle, da nicht. Das muss ich sagen. Das hängt wirklich auch so von den Themengebieten ab. Weil es natürlich die Themengebiete gibt, wo ich mich auch erst einmal reinarbeiten muss.

F: D.h., das ist erst einmal, bevor man experimentieren kann mit Methoden, erst mal die Phase zu überwinden der Sicherheit gewinnen, mit Stoff, den ich eigentlich zu vermitteln habe, also diese Struktur eines Themas zu entdecken.

I: Wenn ich dann sicher bin, dann probiere ich auch gerne aus. Aber manchmal fällt mir auch gar nicht viel ein, was ich ausprobieren kann. Also manchmal merke ich auch, bleibe ich in so einer „Ach-das-lief-doch-jetzt-so-ganz-gut Haltung“, dann lass ich das jetzt auch so. Weil mir dann aber auch keine

Alternative einfällt. Manchmal fehlt mir so ein bisschen so eine künstlerische Seite, so einfach mehr spontane Ideen. Oder wie kann man das noch umsetzen? Also, manchmal denke ich so, bin ich ein wenig langweilig. Wie kann man das nennen? Nicht so experimentierfreudig. Weil ich nicht weiß, wie ich das anders darstellen kann. t1_H_24-28

I: Da habe ich in der Einführungswoche z. B. einen Tag mit denen gemacht. Gesetz und APO. Die müssen damit konfrontiert werden. Das Handwerkszeug... Hab dann so kleine Fragen verteilt. Die mussten in Gruppen arbeiten und das dann nur vorstellen. War eigentlich reines Reproduktionswissen. Aber um Gesetzestexte kennen zu lernen, am dritten Tag der Ausbildung völlig ausreichend. Es soll dann POL gemacht werden. Es schlugen da zwei Seelen in meiner Brust. Was ich gemacht habe in anderen Kursen in der Einführungswoche, weiß ich, was ich jetzt machen soll, weiß ich nicht. Das ist immer ein bisschen so. Das Altbekannte, Bewährte liegt mir dann doch eher, als mich da auf völliges Neuland zu begeben und dann auch mögliche Schlappen hinzunehmen. Weil ich auch die Zeit nicht dafür habe, um mir diese Misserfolge gönnen zu können. Das geht nicht. Es geht aber weniger darum, was die Schüler von mir denken, als wenn das Ganze schief geht. Dann habe ich keine Ressourcen, um das Ganze zu kompensieren. Punkt. t3_I_16

Beim Ausprobieren von Unterrichtsmethoden werden positive Erfahrungen gemacht. Zumeist schildern die interviewten Lehrenden in diesem Zusammenhang situative Erlebnisse.

F: Das ist natürlich wirklich etwas Essentielles, dass Sie Lust haben auf eigenen Unterricht, an dem, was da passiert.

I: Also, eben war das so. Da hatte ich die Schüler gefragt, ob sie eine atemstimulierende Einreibung anwenden möchten, diese Lagerung. Diese VATI-Lagerung. Also, ich habe die noch nie gemacht. Zu etwas Anderem hatten die keine Lust, da haben wir diese Übung da gemacht. Ich hatte ihnen auch gesagt, dass ich das noch nie in der Praxis gemacht hatte. Aber ich finde, da kann man zu stehen. Ich habe sie auch gefragt, ob sie damit umgehen können, dass ich das noch nie gemacht habe, dass wir das jetzt zusammen ausprobieren. Da habe ich die einfach gefragt, das war so eine spontane Idee. Das fanden sie auch in Ordnung. Das muss man sowieso bei jedem Patienten, Bewohner, muss man sowieso immer gucken, bewegt der sich. Das kann man sowieso nicht standardmäßig machen. Dann haben wir das gemacht. War dann auch in den verschiedenen Lagerungen durchgeführt. Und dann ergab sich das danach nahtlos, dass man in die 30-Grad-Lagerung überging. Und da war da eine tolle Stimmung gewesen. Und da habe ich so gedacht, da machen wir dieses Praktische, bevor wir die Theorie machen.

F: Und da haben die Schüler gut mitgemacht? Mehr oder weniger.

I: Also, ich glaube, dass mir vieles entgeht im Unterricht. Zumindest habe ich vom Gefühl her gedacht, das lief ganz gut. t1_D_59-62

I: Ich würde sicherlich mal gerne einige Methoden ausprobieren, ich habe einmal eine Methode ausprobiert, da habe ich Fortbildung Suggestopädie gemacht, diesen einen Tag. Und da hat die Dozentin uns ein Lernposter vorgestellt. Und das habe ich mal versucht. In einem Unterricht habe ich, bei einem Kurs, der jetzt im nächsten Frühjahr Examen macht, mit dem Modell der Patricia Benner vertraut gemacht. Habe nicht den Fehler wiederholen wollen, indem ich sage: Schildern Sie mit eigenen Worten die Kernaussage des Modells von Benner. War nämlich eine Abschreibearbeit. Sondern ich habe gesagt: Seien Sie bitte kreativ. Sie müssen Ihren Mitschülern dieses Modell erklären können. Nachdem die sich vergewissert haben, was Kreativität heißt, habe ich gesagt: Was Sie wollen. Da kam als Ergebnis raus: Eine Gruppe hat ein Rollenspiel gemacht, eine hat wirklich ein Lernposter gemacht, eine Gruppe hat etwas vorgetragen und eine Gruppe hat abgeschrieben. Da habe ich mich wirklich getraut, die mal völlig kreativ arbeiten zu lassen, aber mir fehlt auch das Handwerkszeug, um das zu machen. t1_I_72

Methodenwechsel soll abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen.

I: Im Prinzip ist so die Lehreraktion-Schüleraktion und Lehreraktion-Gruppenaktion, also, dass vielleicht so ein kleiner Wechsel drin ist. Wobei ich merke, dass ich da auch noch... Es ist noch zu zweigliedrig. Man könnte im Prinzip, wenn man das jetzt so wahrnimmt, im Sandwich-Prinzip da noch mehr so stricken. Im Moment ist das noch nicht dieses Sandwich, sondern das Butterbrot. [lachen] t1_G_90

I: Ich versuche – die meisten Stunden sind ja Doppelstunden, also 90 Minuten – insofern versuche ich jetzt nicht nur Lehrervortrag zu machen, sondern auch Phasen der Eigenaktivität einzubauen, was aber nicht immer so passt. Das ist auch so eine Herausforderung, diesen Wechsel hinzukriegen. Input ja, auch durch mich, aber nicht nur, auch mit anderen Methoden, und dann wieder eine Aktivierung herzustellen. Das war eine der Herausforderungen dieser Reihe. Denn ich merke, wenn ich das anders mache und wenn ich halt so durchziehe mit Inhalten, dann hänge ich sie ab. t1_A_51

Es besteht eine Orientierung an der Pflegepraxis. Diese drückt sich im Einbeziehen von pflegerischen (Vor-) Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus, insbesondere in Form von Fällen bzw. Narrativa. Die Durchführung von praktischen Übungen im Kontext der theoretischen Ausbildung ist ebenfalls Teil dieser Orientierung an der Pflegepraxis.

I: Dann ist es mir wichtig, dass die Ressourcen, die dieser Kurs birgt, - da sind ja manche dabei, die haben ewig lange Berufserfahrung und viel mehr an Erfahrung [xxx] als ich – dass das genutzt wird, und dass die immer die Möglichkeit haben, sich einzubringen. Das ist mir wichtig, dass die auch selber mitbestimmen können, in welche Richtung das geht. t1_G_82

I: Also, ich versuche immer möglichst so praktische Sachen auch mit reinzubringen. Also, Verbandswechsel, die Lerneinheit „beim Wundverband assis-

tieren“ – also Wundmanagement sage ich immer – da habe ich halt auch immer viele Bilder mit dabei, versuch dann auch den Schülern so möglichst visuell auch viel zu zeigen und dann auch beschreiben lassen. Also, auch was sie halt auf Station noch üben müssen oder durchspielen müssen, dann auch direkt mit dem Unterricht... und dann halt auch Verbandwechsel und so... praktisch, also. Ich versuch vieles mit... zu reflektieren, nachzumachen und so praktische Sachen mit reinzubringen. t1_J_90

Ein Unterricht, der zwar immer versucht, so ein bisschen – versucht -, Vorerfahrungen von Schüler einzubeziehen, um das Ganze etwas praxisnah zu gestalten. t1_B_70

Aussagen zum Erleben im Unterricht

Die Wirkung der angewendeten Unterrichtsmethoden und -verfahren wird in unterschiedlichen Lerngruppen unterschiedlich erlebt.

I: Mittlerweile bin ich soweit, dass ich einem Kurs zutraue, auch mal einen Artikel aus der Altenpflege oder aus „Die Schwester, der Pfleger“ sich selbst zu erarbeiten mit Listen eintragen oder „Was sind die Kernaussagen“, „Verknüpfen Sie die mit Ihrer Praxis“ und, und, und. Da traue ich mich schon ein wenig mehr, Problem ist nur, das hängt sehr stark vom Kurs ab. Ich habe jetzt im April einen Kurs übernommen als Kursleitung, die haben sehr viel Vorerfahrung in Pflege. Die konnte ich also eigenständig einen Standard zur Ganzkörperpflege im Bett erarbeiten lassen. Der Kurs, der am 1. Oktober bei uns begonnen hat, da haben von 28 Teilnehmern vielleicht fünf Vorerfahrung in der Pflege, die über ein Wochenende hinausgeht, die muss ich ganz anders unterrichten. Da geht natürlich auch sehr viel in den Lehrervortrag ein. Das ist ja für die Schüler etwas langweilig. t1_I_56

I: Man wird dann immer unsicherer. Man steht da vorne, stellt ihnen Fragen, erzählt ihnen was, und keiner reagiert. Man denkt, man hat für drei Stunden Unterricht vorbereitet. Nach einer Dreiviertelstunde das Material aufgebraucht. Da steht man da so... Und dann hatte ich aber danach einen Oberkurs, habe da gedacht, ob das für eine halbe Stunde reicht. Nach anderthalb Stunden hatte ich nicht einmal die Hälfte davon vermittelt, weil man in Diskussionen kam, Erfahrungen austauschte usw. Das tat danach wieder richtig gut. t3_F_32

Verhalten von Schülern oder Schülergruppen verursacht oft Unsicherheit verbunden mit der Frage, wie damit umgegangen werden soll. Bei den Verhaltensäußerungen geht es zum einen um Disziplinlosigkeit (z.B. Benutzen des Handys oder ignorantes bzw. verletzendes Verhalten gegenüber der Lehrkraft). Zum anderen wirkt es verunsichernd, wenn die Lernenden eher schweigen oder aber Fragen stellen, auf die die Lehrenden keine Antwort zu geben wissen.

F: Gibt es Punkte, die Sie im Unterrichtsgeschehen unsicher machen?

I: Ja das hatte ich ja eben mit diesen Störfaktoren. Das kann mich schon mal unsicher machen. Da weiß ich eben nicht, ob man da sofort drauf reagieren

soll. Ich meine solche Sachen wie Handy oder so was. Da reagiere ich schon sofort. Dass ich dann sage ... oder zuletzt holten die einen Fotoapparat oder so was. Dann sage ich: Was ist denn jetzt hier los? Wollen wir jetzt hier eine Foto-Session machen? Das verunsichert mich nicht, aber solche Dinge – wie ich erzählte – mit dieser Achtung. Das verunsichert mich schon. Da denke ich schon, was ich jetzt machen soll mit denen. Spreche ich es an oder lasse ich es laufen? Dann habe ich den Kollegen gefragt. Die hatten das Problem nicht. Da denkt man immer: Ist das jetzt auf deine Person bezogen? Das verunsichert mich dann schon. Dass ich dann denke: Haben die jetzt ein Problem mit mir persönlich? Aber es schien ja ganz etwas anderes zu sein. t1_E_76-77

I: Die stellen ja auch nie die Fragen, auf die man sich vorbereitet. Was man denkt, was sie fragen könnten. Und das ist dann so ein bisschen, wo man dann noch nicht die Sicherheit hat. Da weiß man, es kommen immer wieder neue Fragen, aber wenn man Lerneinheiten schon einmal durchgeführt hat, wo man auch weiß, was für seltsame Fragen kommen können, da ist man ein bisschen... Da wäre ich sicherer. Für mich ist es Neuland. Ich finde schon, es hat etwas damit zu tun, wie oft ich eine Lerneinheit gemacht habe oder nicht. t3_B_30

Es wird eine allmählich sich entwickelnde Sicherheit im Einschätzen und Handeln im Unterricht empfunden.

I: In den ersten Unterrichten war es schon so, dass ich vor der Klasse stand und gedacht habe: So, wie kriege ich die Stunde rum? Und hinterher hat es mir doch Spaß gemacht. Das ist eigentlich weg. Die erste Aufregung, dass man relativ sicher vor der Klasse steht und auch nicht mehr jedes Wort vorbereitet, das man sagen will. In den ersten Unterrichten hatte ich das Gefühl, dass jedes Wort, was ich in dieser Stunde sagen wollte, vorbereitet auf irgendeinem Zettel stehen sollte, damit ich mich auch nicht verhaspele. Mittlerweile sieht das ganz anders aus. Und dass man auch viel freier spricht. Aber ich glaube, da braucht man auch ein bisschen Zeit dafür, ein bisschen Übung, ein bisschen Erfahrung im Umgang mit Schülern. Auch dass man Fragen zuhört. Ich habe mich schon kaum getraut, Fragen zu stellen. Es könnte ja keiner antworten. Mittlerweile wartet man und dann versucht man noch mal, anders die Frage zu stellen, dass man die Schüler auch mal dahinkriegt, dass sie irgendwie antworten. Das habe ich jetzt so in einem Jahr entwickelt. t1_F_26

I: Aus den anfänglichen doch erheblichen Unsicherheiten ist zumindest so eine erste Routine geworden. Ich habe so das Gefühl, dass nicht mehr so viele Unsicherheiten, Unsäglichkeiten da sind, sondern dass ich zumindest so in etwas ruhigerem Fahrwasser bin. t3_A_4

Es wird erkannt, nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen erreichen zu können. Somit ist den Lehrenden bewusst, dass sie nicht alle Lernenden „mit dem gleichen Wissen“ auszustatten in der Lage sind und deren Aufmerksamkeitsgrad im Unterricht auch gering sein kann.

I: Da haben die so ein dickes Skript, wo eben alle möglichen Texte, die ich gefunden habe, die interessant waren zu Hautpflege, Atmung usw., bleiben. Ich bin mir auch bewusst, dass ich nicht alle Schüler mit dem gleichen Wissen ausstatten kann. Das wäre auch sonst nicht. Auch wenn ich den Nürnberger Trichter anwenden würde, hätte ich das trotzdem nicht. Dann wüsste ich eben auch nicht, ob die die wichtigsten Informationen aufgeschrieben haben oder nicht. t1_E_67

I: Wobei ich jetzt nicht glaube, dass ich hundert Prozent der Teilnehmer auch erreichen werde. Das kenne ich ja aus der eigenen Schülerzeit. Das ist einfach so, dass man manchmal auch eine Auszeit braucht. Also, es ist jetzt nicht so, dass ich erwarte, dass alle mir an den Lippen hängen. t1_A_25

Es entsteht ein Bewusstsein über das eigene Bedürfnis nach Kontrolle über den Unterrichtsverlauf und das Lernergebnis. Die Lehrenden möchten vermeiden, dass eine Unterrichtsmethode ein „Reinfall“ wird und dass die intendierten Lernergebnisse nicht vollständig, von allen Lernenden erreicht werden.

I: Natürlich habe ich Bücher im Schrank stehen über Methoden usw., aber mir persönlich fehlt immer die Zeit, mich so intensiv auseinander zu setzen, damit ich wenigstens bis zu einem gewissen Teil ausschließen kann, es wird ein Reinfall. Und ich traue mich nicht, mit einer Methode in die Klasse zu gehen und diesen Reinfall zu riskieren. Dann habe ich nämlich vier Stunden Probleme. t1_I_72

I: Man kennt mehr Methoden, obwohl ich da auch eingefahren bin. Ich bin nicht so Eine, die so mutig ist und ausprobiert. Weil ich immer noch die Angst habe bei Auswertungen. Dass ich die nicht gesteuert und moderiert bekomme. Und somit ist natürlich schon, dass man immer so auf altbewährte Methoden zurückgreift. t3_H_49

I: Schwierig finde ich es immer noch, gerade wenn das sich um prüfungsrelevante Inhalte handelt, die Ergebnissicherung für alle. Wenn ich eben keinen Lehrervortrag, sondern z. B. Gruppenpuzzle mache, was ich für recht sinnvoll auch erachte, braucht das natürlich viel Zeit. Aber ich habe dann nicht unbedingt so völlig im Blick, was jetzt jeder Schüler im Heft stehen hat und was ich dann auch sicher abfragen kann. Das ist noch so eine Schwierigkeit. t3_A_19

Aussagen zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrenden

Am Anfang der Beschäftigung steht das Tätigkeitsfeld Unterricht im Vordergrund; andere Aufgaben werden den Lehrenden zunächst noch nicht angetragen (Kursleitung etc.). Bei der Unterrichtsplanung wird Unterstützung durch andere als notwendig erlebt. Sie wird eingeholt und organisiert; die Lehrenden erhalten die Unterstützung auch. Dabei bewegt sich der Grad der erhaltenen Unterstützung auf einem Kontinuum von aktiv-freiwillig bis auf Nachfrage-zögerlich. Zur Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und zur Reflexion eigenen Unterrichts durch Hospitation werden ehemalige Kommilitonen herangezogen.

I: Die fragen und fragen Sie, aber richtig etwas gesagt kriegt man nicht. Da war irgendwann mal so ein Ordner gezeigt: Ach guck mal, hier haben wir auch tolle Folien, Anatomiefolien oder so. Ach, die hätte ich gut gebrauchen können. Aber erst auch wirklich auf Nachfrage. Das ist ja schon ärgerlich, dass man das, was da ist in der Schule noch nicht mal gezeigt bekommt. t1_D_76

I: Aber gut, weil mich das noch nicht so ganz befriedigt hatte, habe ich dann noch mal Kontakt zu einer ehemaligen Kommilitonin aufgenommen, die sich dann auch einmal einen Samstag nachmittag bis abends Zeit genommen hat, so die ersten zwei Unterrichtsstunden mit mir zu planen und mir dann auch noch mal ganz wichtige Tipps und Hinweise gegeben hat, hinsichtlich auch der Zielformulierungen noch mal geguckt hat. t1_C_48

I: Aber was so die ganze Organisation angeht, da hatte ich im ersten Jahr nicht ganz so viel mit zu tun. Dadurch, dass ich ja nur Teilzeitkraft war, eine halbe Stelle von einem Kollegen hatte, der hauptverantwortlich war für den Kurs, und ich da nur ein bisschen zugearbeitet habe. Was ich aber auch als nicht sehr schlecht empfand, sondern man konnte sich wirklich erst einmal auch ein bisschen auf sich selber konzentrieren. Auch die Aufgaben, die man aufgetragen kriegt, erfüllt: Hast du den Einblick in die Schule gekriegt, in Abläufe, in Organisation? Das ist ja auch nicht verkehrt, wenn man nicht gleich in der Hauptverantwortlichkeit dasteht. t1_F_26

Die Einführung in die neue Tätigkeit wird auf einem Kontinuum von systematisch-intensiv bis unsystematisch-beiläufig erlebt.

F: O.k. Haben sie denn das Gefühl, dass Sie in dem Sinne auch gut eingeführt sind in Ihren Arbeitsplatz?

I: Ich habe nicht das Gefühl, dass ich extra schlecht eingeführt bin. Das ist einfach so. Lehrer sind Einzelkämpfer. t1_D_77-78

I: Ich kenne diese Schule und meine Mentorin hat damals auch bei mir mein Staatsexamen abgenommen. D. h., meine damalige Lehrerin war jetzt im Praxissemester und jetzt in der Einarbeitungszeit in den letzten zwei Jahren als Unterrichtsassistent oder hauptamtlicher Lehrer auch meine Mentorin, so dass ich durch diese intensive Einarbeitung den Wechsel als gar nicht so schlimm empfunden habe. t1_I_12

Zur Integration in das Kollegium bedarf es des Identifizierens des Beziehungsgefüges in der Bildungseinrichtung und der Selbstverortung darin.

I: Aber im Kollegium ist das... Das habe ich aber auch festgestellt, das hat nichts mit mir zu tun, die sind einfach alle so miteinander, so distanziert und blabla und oberflächlich. Und jeder ist Einzelkämpfer und fast jeder leidet da drunter. t3_D_14

I: Oder dass eine Arbeit, die wir innerhalb der Probezeit zu viert geschrieben haben, dann nicht weiter besprochen wird aufgrund der Tatsache, dass die Schüler eben ihre Punkte nicht nachzählen können, damit da noch irgendwie

eine andere Note rauskommt. Da kann ich auch nicht mit leben. Und dass ich die dann jetzt, wenn die Schüler weg sind, dann nachbesprechen soll. Da sehe ich dann auch, ehrlich gesagt, keinen Sinn mehr drin. Und ich muss mich jetzt dieser Entscheidung fügen, dass ich die jetzt nachbesprechen soll, obwohl ich genau weiß, dass diese Arbeit so von den Schülern her negativ behaftet ist und dass dann wahrscheinlich die ganzen Emotionen wieder hochkommen. Ich glaube nicht, dass das irgendeinen Lerneffekt bringt, diese Arbeit zu besprechen. Und das soll ich am Freitag tun. Was mache ich jetzt? Ich widersetze mich jetzt oder was? t3_E_26

I: Der [xxx], der Chef des Ganzen, ist schon innovativ – denke ich mal. Und er ist auch offen für die Dinge. Der bewegt sich aber gedanklich immer auf so einer Meta-Ebene. Das finde ich manchmal schwer, für das Konkrete das wieder runter zu holen. Und so die Anderen: Das kann ich noch gar nicht einschätzen. Das sind ja viele auch in Ihren Strukturen und Ihren Arbeiten gefangen. Aber auf der anderen Seite gibt es auch [Ausbildungsgang, Anm. R.B.], die [xxx] startet, genau wie [Ausbildungsgang, Anm. R.B.] jetzt aktualisiert umgesetzt werden. t3_G_32

Der Austausch mit Kollegen über Unterricht auf der Basis gegenseitiger Hospitationen und über Unterrichtsplanungen wird als notwendig und fruchtbar erlebt; personelle Ressourcen gestatten dies jedoch nur selten.

I: Also hier backt nicht jeder sein Brötchen, sondern das ist letztendlich auch von Anfang an so geregelt, weil es auch bei einer so großen Schule sinnvoll ist, dass nicht jeder sein eigenes Brötchen oder Süppchen kocht und letztendlich stehen alle da: Ja, bei Herrn Müller-Lüdenscheid haben wir vorher anders unterrichtet, sondern man muss schon gucken, wenn zwei Leute eine Lerneinheit unterrichten oder drei, dass inhaltlich schon ähnlich ist. Weil man so viele Kurse hat und die muss man schon in ein Boot bringen. t1_B_102

I: Das ist schon wichtig. Dass man diesen Austausch hat. Das sagte ich schon anfangs: Der Lehrer braucht im Grunde jemanden, ein Gegenüber, um sich selber zu reflektieren. Man muss es vielleicht nur einmal aussprechen, um dann genau zu wissen: Das war's oder das war's nicht. Das finde ich unheimlich wichtig und das sehe ich bei mir nicht gegeben. t1_E_87

Der Austausch mit Kollegen über unterrichtliche Erfahrungen mit Schülern erleichtert die Beurteilung des eigenen Erlebens.

I: Im Nachhinein muss ich sagen, weil meine Kollegin, die im Mai angefangen hat, letztens auch sagte: Ja, die eine Klasse da. Und da habe ich nachgefragt, welche das denn war. Und dann war das genau die gleiche, wo auch ich da stand und die Schüler haben überhaupt nicht mitgearbeitet. t1_F_46

I: Das ist jetzt so ein Lernprozess, denn ich habe jetzt wirklich vieles schon gelernt, werde jetzt vieles vielleicht auch anders machen dann noch mal mit den Schülern, aber das sind solche Sachen, wo ich einfach noch froh bin, in

dem Austausch zu sein. Wo ich vorher schon im Austausch war, wo ich gemerkt habe: O.k. viele Dinge liegen jetzt nicht immer nur an mir persönlich, sondern das sind vielleicht Schülerdenken, einfach Abläufe, die so sind.
t1_H_84

Es besteht das Bedürfnis, als „vollwertiger“ Lehrer wahrgenommen zu werden und nicht als Pflegekraft oder Lehranfänger.

I: Das Schöne ist, an der [xxx] Schule in [xxx] kennt mich keiner. Ich habe da ja nie als Krankenschwester gearbeitet. D.h., ich komme dahin als Diplom-Pädagogin und nicht als Schwester [xxx]. Das zum Einen. Was mir schon sehr gut tut. Da bin ich Frau [xxx], da bin ich nicht Schwester [xxx]. Das ist einfach – man merkt das so, die gehen einfach anders mit mir um. So wirklich auf gleicher Lehrerebene. Während ich auf der Station immer Schwester [xxx] bin und wahrscheinlich auch immer Schwester [xxx] bleiben werde. t1_C_12

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Phase der Berufseinmündung von Pflegelehrenden an Pflegebildungseinrichtungen von vier Bereichen geprägt zu sein scheint (vgl. Abbildung 12): Unterrichtsvorbereitung, Auswahl von Unterrichtsmethoden und –verfahren, Erleben der eigenen Person und der Lernenden im Prozess des Unterrichts und Zusammenarbeit mit den Lehrenden der Bildungseinrichtung. Dabei wirkt sich der letztgenannte Bereich auf das Handeln in den Bereichen aus, die mit Planung, Durchführung und Erleben von Unterricht assoziiert sind. Erleben Lehrende eine aktiv-freiwillige Unterstützung durch ihre Kolleginnen und Kollegen insbesondere in Form von Austausch über Unterricht nach Unterrichtshospitationen oder Austausch über Unterrichtsplanungen, scheint dies das Empfinden von Sicherheit beim eigenen Planungs- und Lehrhandeln zu fördern.

Diese identifizierten Gemeinsamkeiten, die auf der Grundlage der Methodologie der qualitativen Heuristik gewonnen wurden, weisen eine geringe Reichweite hinsichtlich ihrer Gültigkeit auf. Dafür sind zwei Aspekte ausschlaggebend, die mit der Sekundäranalyse bereits gewonnenen Materials in Verbindung stehen. Das Material wurde für einen anderen, obgleich dieser Untersuchung naheliegenden Zweck gewonnen. Es beinhaltet die Äußerungen von zehn Personen, die an der im Projekt „Begleitete Berufseinmündung“ entwickelten und durchgeführten Maßnahme teilnahmen. Zugleich ist die Art des analysierten Materials auf die Interviewtranskripte beschränkt. Ergänzendes Material, wie es z.B. Videoaufnahmen der beteiligten Personen darstellen könnten, ist nicht analysiert worden. Insofern ist der Forschungsregel, die eine maximale strukturelle Variation der Perspektiven verlangt (vgl. Seite 72) nicht in vollem Umfang Genüge getan worden. Die Perspektive der Analyse und damit die Reichweite der Analyseergebnisse beziehen sich ausschließlich auf einen begrenzten Personenkreis (Teilnehmer der Maßnahme) und auf das spezifische Material (verbale, transkribierte Äußerungen).

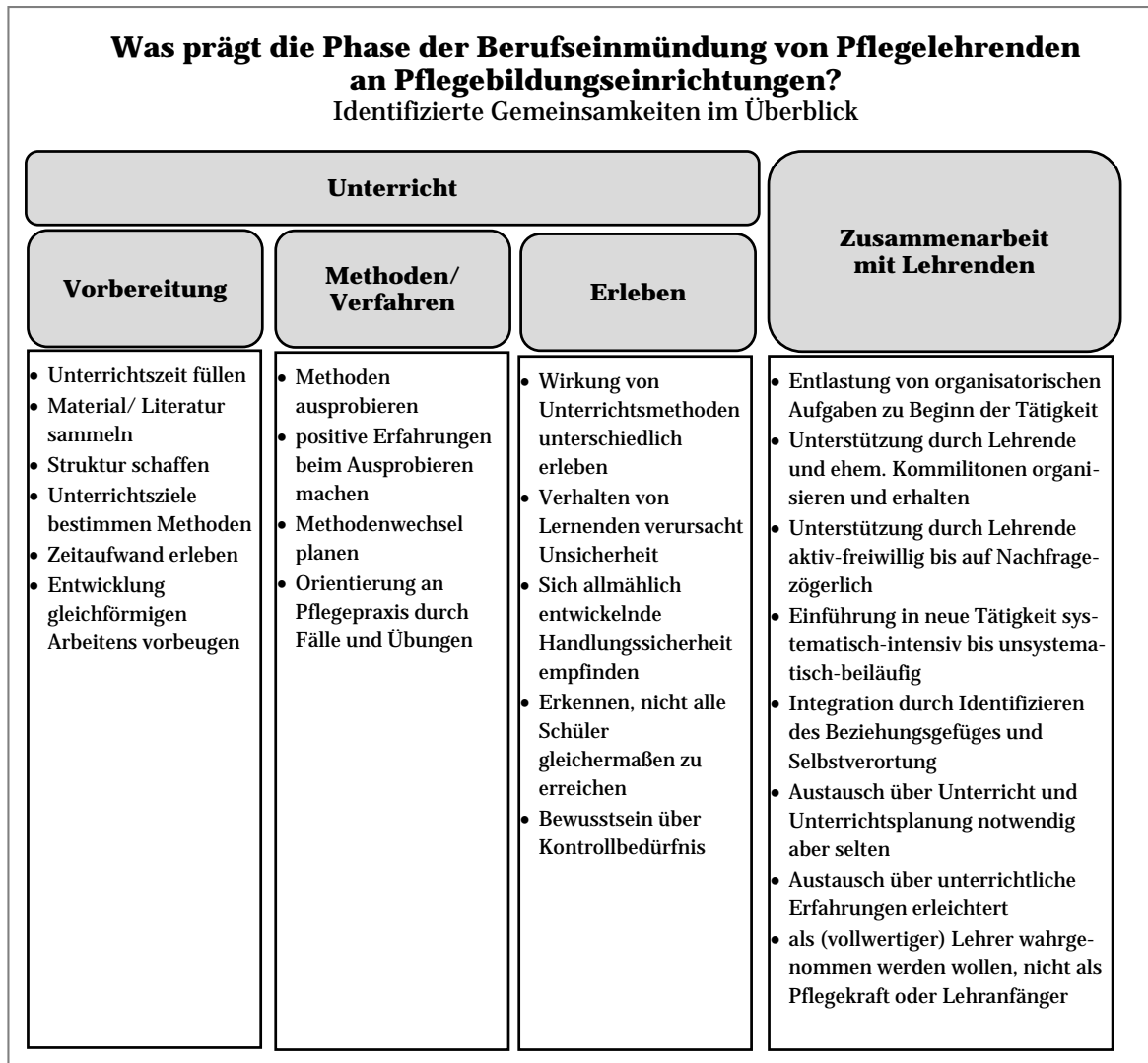


Abbildung 12: Identifizierte Gemeinsamkeiten im Überblick

Um zur Forschungsfrage dieser Untersuchung Antworten generieren zu können, die eine möglichst große Reichweite haben, begründet und leitet die Regel der maximalen strukturellen Variation die zweite Forschungsphase. Auf der Basis der oben dargestellten identifizierten Gemeinsamkeiten wird eine standardisierte Befragung entwickelt. Durch die Konzeption einer bundesweiten Erhebung ist es möglich, den sich äußernden Personenkreis deutlich zu erweitern. Daneben wird die Art des analysierten Materials erweitert (Fragebogenitems). Im Folgenden wird das Vorgehen hinsichtlich der zweiten Forschungsphase dargestellt.

4.4 Überprüfen identifizierter Gemeinsamkeiten: Standardisierte Befragung von Lehrenden

Die zweite Forschungsphase beinhaltet die Entwicklung und Durchführung einer standardisierten Befragung. Mit diesem Vorgehen sind mehrere Intentionen verbunden:

- Ausweitung des Kreises sich äußernder Pflegelehrender, die sich in der Phase der Berufseinmündung befinden, hinsichtlich

- Anzahl der Untersuchungsteilnehmer
- Art der absolvierten Studiengänge (Diplomstudiengänge, Bachelor- bzw. Masterstudiengänge)
- Art der Hochschulen, an denen die Studiengänge stattfanden (Fachhochschulen, Universitäten)
- Art, Angebot und Organisation der Bildungseinrichtungen, an denen die Teilnehmenden beschäftigt sind
- Bundesländer und die damit verbundenen normativen Rahmenbedingungen (Ausbildungsrichtlinien, Schulsysteme etc.)
- Überprüfung der identifizierten Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihres Geteiltwerdens durch Pflegelehrende mit anderen Voraussetzungen als denen in der ersten Forschungsphase
- Erweiterung der Perspektive durch Ermitteln weiterer, für Pflegelehrende in der Berufseinmündung relevante Aspekte

4.4.1 Entwicklung des Fragebogens

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte in mehreren Schritten, die in Abbildung 13 schematisch dargestellt werden.

Zunächst wurden die Eigenschaften der Zielgruppe der Befragung (Grundgesamtheit) festgelegt, da diese für die Fragen- und Itementwicklung eine leitende Perspektive darstellen. Auf der Grundlage einer Übersicht über die in der ersten Forschungsphase identifizierten Gemeinsamkeiten (mitsamt ihrer Codeziffern) wurden Frageformen festgelegt. Es wurden Entscheidungen getroffen, ob es um das Ermitteln von Einschätzungen geht (im Sinne von Zustimmung/Ablehnung von Aussagen), um das Ermitteln von Häufigkeiten (bezogen auf das Anwenden oder Erleben), um das Ermitteln von Dichotomien (im Sinne von Nennung/Nichtnennung) oder um das Ermitteln von nicht standardisierbaren Aspekten (da die identifizierten Gemeinsamkeiten keine abgrenzbaren Items hergeben). Sodann erfolgte das Entwickeln von Fragen und Items, die die identifizierten Gemeinsamkeiten beinhalten und sie zu überprüfen ermöglichen. Die entwickelten Fragen wurden in das kostenpflichtige Online-Befragungssystem „Unipark“ der Firma QuestBack³² übertragen.

In einer zweiten Phase der Fragebogenentwicklung wurden validierende Maßnahmen ergriffen. Experten und potentielle Mitglieder der Grundgesamtheit überprüften den Fragebogen hinsichtlich Verständlichkeit und Durchführbarkeit. Zu diesen Personen zählten Professoren, Schulleitungen, erfahrene Pflegelehrende und Studierende der Pflegepädagogik. Durch ihre Anmerkungen zu den einzelnen Fragen und dem Fragebogen insgesamt wurden sowohl inhaltliche Überarbeitungsnotwendigkeiten als auch Veränderungsbedarfe zur Sicherstellung einer vollständigen Bearbeitung des Fragebogens offenbar. Die einzelnen Anmerkungen wurden überprüft, verglichen und notwendige Veränderungen eingearbeitet.

³² Das Unipark-System ermöglicht komplexe Online-Befragungen, weist eine hohe Datensicherheit auf und ermöglicht sowohl eine Online-Statistik als auch die Datenübernahme in die Software SPSS. Informationen über Unipark im Internet: <http://www.unipark.info>

Die Zielgruppe, an die sich der Fragebogen richtet, wurde festgelegt als hauptberuflich Lehrende an Pflegebildungseinrichtungen mit einem pflegepädagogischen Studium, das in den vergangenen drei Jahren abgeschlossen wurde (in den Jahren 2009, 2010, 2011 oder 2012).

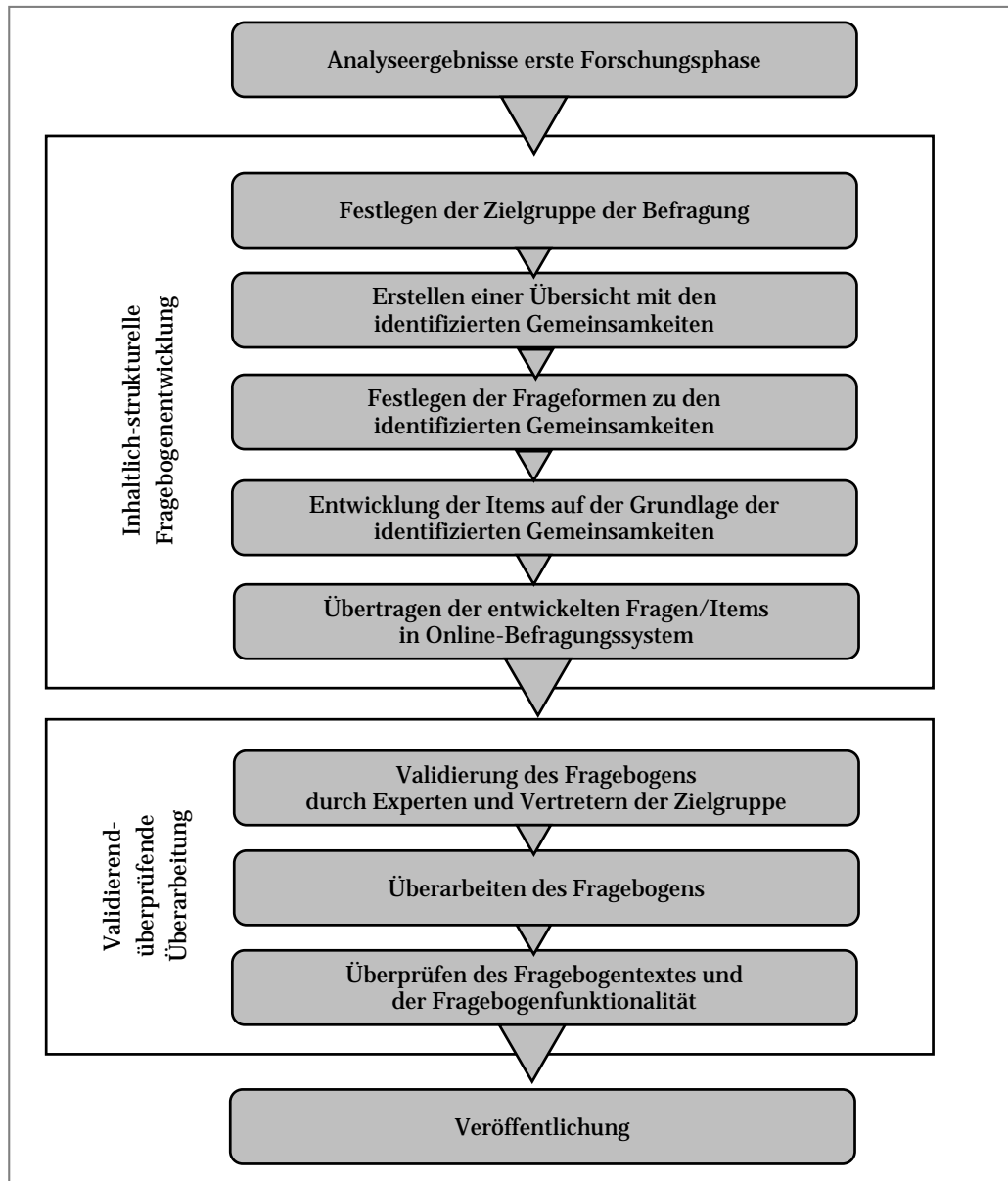


Abbildung 13: Entwicklungsschritte der Fragebogenkonstruktion

Im Folgenden werden die Fragen und Items dargestellt. Die Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Fragebogenkonstruktion bezogen auf die identifizierten Gemeinsamkeiten überprüfenden Fragebogenanteile (Fragen, Item-Beispiele, Skalierungen etc.). Eine vollständige Dokumentation des Online-Fragebogens findet sich im Anhang.

Zur Bestimmung der Rahmenbedingungen der teilnehmenden Lehrpersonen und damit zum Feststellen der Zugehörigkeit zur intendierten Zielgruppe der Befragung ermittelt der Fragebogen im Anschluss an die in Tabelle 14 genannten Fragen folgende Aspekte:

- Dauer hauptberufliche Tätigkeit als Lehrkraft an Bildungseinrichtung (inkl. Zeit vor und während des Studiums)
- Jahr des Hochschulabschlusses, der für die Tätigkeit als Pflegelehrende qualifiziert
- Alter und Geschlecht
- Art (z.B. Diplom, Bachelor, Master) und Titel des pflegepädagogischen Hochschulabschlusses sowie Bundesland der Hochschule
- Art und Abschlussjahr der pflegerischen Berufsausbildung
- Bundesland, in dem sich die Bildungseinrichtung befindet, an der die Befragten beschäftigt sind
- Bildungsgänge, die an der Bildungseinrichtung angeboten werden sowie Bildungsgänge, in denen die eigene Lehrtätigkeit erfolgt

Der Fragebogenkonstruktion liegen mehrere Prinzipien zugrunde.

- Die Fragen werden auf einzelnen Seiten im Webbrowser dargestellt. Die Seiten (Bildschirminhalt) sind in der Regel derart gestaltet, dass ein Bewegen (Scrollen) des Bildschirminhalts nicht notwendig ist. Dadurch soll eine Übersichtlichkeit geschaffen und die Teilnahmemotivation nicht durch eine zu komplex oder arbeitsintensiv wirkende Fragestellung gefährdet werden. Den Fortschritt im Beantwortungsprozess (prozentualer Anteil bearbeiteter Seiten) können die Antwortenden durch einen farbigen Fortschrittsbalken im oberen rechten Bereich der Seite erkennen.
- Die Konstruktion der identifizierten Gemeinsamkeiten überprüfenden Fragen weist zumeist den Charakter von Einschätzungsfragen auf. Es geht dabei um den Grad der Zustimmung oder Ablehnung einer vorgegebenen Aussage. Dies wird erreicht durch eine Likert-Skalierung, die in der Regel vierstufig gestaltet ist. Damit soll der „Tendenz zur Mitte“ entgegen gewirkt werden. Die befragten Personen werden zu einer Entscheidung gezwungen, da es keine mittlere Ausprägung gibt. Für den Auswertungsprozess ergibt sich hierdurch eine deutlichere Aussage (z.B. in Richtung Zustimmung oder Ablehnung).
- Die Fragen sind zumeist als Pflichtfragen definiert, um eine möglichst vollständige Datenbasis für die Auswertung zu ermöglichen. Dies birgt die Gefahr in sich, dass die Teilnehmenden einen Motivationsverlust erleben, weil sie ohne zu antworten im Fragebogen nicht voranschreiten können und an einem gewissen Punkt die Beantwortung abbrechen. Es wird jedoch aufgrund vorangegangener Erfahrungen davon ausgegangen, dass die Thematik der Befragung eine hohe Grundmotivation der Antwortenden gewährleistet. Einige Pflichtfragen sind darüber hinaus notwendig, da sie derart konstruiert sind,

dass in einer folgenden Frage auf die vorhergehenden Antworten Bezug genommen wird (z. B. werden in der Folgefrage nur die Items angezeigt, die vorher ausgewählt wurden).

- Es ist den Antwortenden möglich, im Beantwortungsprozess zu vorherigen Fragen zurückzukehren. Dies soll den Beantwortungsprozess für die Teilnehmenden erleichtern, da sie ohne Probleme ihre vorherigen Antworten noch einmal einsehen oder auch verändern können.
- Bei nahezu allen Fragen werden die Items vom Befragungssystem in randomisierter Reihenfolge angezeigt. Auswirkungen der Reihenfolge der Items auf das Antwortverhalten und somit die Ergebnisse sollen auf diese Weise gering gehalten werden.
- Zu Beginn der einzelnen Fragebogenabschnitte wird auf einer Hinweisseite jeweils erläutert, um welche thematischen Aspekte es im Folgenden gehen wird (z.B. Unterrichtsvorbereitung, Fragen zur Person). Zudem ist ein Satz eingefügt, der darauf hinweist, wie viel bereits „geschafft“ wurde oder dass jetzt der letzte Fragebogenabschnitt ansteht. Die Hinweisseiten dienen somit der Orientierung und Motivation.
- Eine Mehrfachbeantwortung des Fragebogens wird systemseitig durch eine codierte Textdatei verhindert, die auf dem Computer der antwortenden Personen automatisch abgelegt wird (Cookie). In dieser Datei wird der Beantwortungsstatus gespeichert.

Tabelle 14: Übersicht Fragebogenkonstruktion

Frage-ID	Frage	Item-Beispiel	Item Anz.	Skalierung	Anzeige	Anmerkung
Fragen zum Unterricht						
UntV_A	Inwieweit treffen folgende Aussagen hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung auf Sie zu? Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.	Es ist einfach für mich, mir durch eine Ablaufplanung eine Struktur für den Unterrichtsablauf zu schaffen.	10	Ordinalskalierung (trifft voll zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu)	Randomisierte Abfolge	
UntM_A	Welche Unterrichtsmethoden bzw. -konzepte verwenden Sie in Ihren Unterrichtsstunden? Bitte geben Sie an, wie oft Sie die jeweilige Unterrichtsmethode anwenden. Sie können die Auflistung auch ergänzen.	Lehrervortrag	15	Ordinalskalierung (sehr häufig, oft, manchmal, selten, noch nie)	Randomisierte Abfolge	Freitextfelder ermöglichen Angabe darüber hinausgehender Methoden/Verfahren.
UntM_B	Sie haben angegeben, einige Unterrichtsmethoden bzw. -konzepte noch nie angewendet zu haben. Welche Gründe sprachen bislang dagegen? Bitte wählen Sie die für Sie passenden Gründe aus (Mehrfachangaben sind möglich).	Die Methoden... ...haben keine ausreichende theoretische Fundierung.	10	Nominalskalierung (Auswahl durch Anklicken)	Randomisierte Abfolge	Frage nimmt Bezug auf Frage UntM_A: Wird nur eingeblendet, wenn „noch nie“ bei einem oder mehreren Items angegeben wurde. Items von UntM_B und UntM_C entsprechen einander (positiv/negativ). Freitextfeld ermöglicht zusätzliche Angabe („Andere Gründe“).
UntM_C	Sie haben angegeben, einige Unterrichtsmethoden bzw. -konzepte sehr häufig oder oft anzuwenden. Aus welchen Gründen bevorzugen Sie diese Methoden? Bitte wählen Sie die für Sie passenden Gründe aus (Mehrfachangaben sind möglich).	Die Methoden... ...sind theoretisch gut fundiert.	10	Nominalskalierung (Auswahl durch Anklicken)	Randomisierte Abfolge	Frage nimmt Bezug auf Frage UntM_A: Wird nur eingeblendet, wenn „sehr häufig“ oder „oft“ bei einem oder mehreren Items angegeben wurde. Items von UntM_B und UntM_C entsprechen einander (positiv/negativ). Freitextfeld ermöglicht zusätzliche Angabe („Andere Gründe“).
UntM_D	Inwieweit beziehen Sie die Pflegepraxis in Ihren Unterricht ein? Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.	Ich beziehe die Pflegepraxis in meinen Unterricht ein... ...durch die Arbeit mit Pflegesituationen, die ich selbst didaktisch aufbereitet habe ("Fälle").	7	Ordinalskalierung (trifft voll zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu)	Randomisierte Abfolge	Freitextfeld ermöglicht zusätzliche Angabe („Auf andere Weise“)

UntM_E	Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Ausprobieren von Unterrichtsmethoden auf Sie zu? Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.	Mir ist ein Methodenwechsel im Unterricht wichtig, um ihn abwechslungsreich für die Lernenden gestalten zu können.	10	Ordinalskalierung (trifft voll zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu, keine Angabe)	Randomisierte Abfolge	Die Möglichkeit „keine Angabe“ zu machen, wurde aufgrund zahlreicher Rückmeldungen im Rahmen der Validierung eingefügt.
Fragen zu Erfahrungen und Sicherheitsempfinden						
UntE_A	Wenn Sie an Ihre jetzige Situation mit all den bislang gemachten Erfahrungen denken: Wie sicher fühlen Sie sich, wenn Sie folgende Situationen im Unterricht erleben? Bitte geben Sie zu jeder Unterrichtssituation an, wie sicher Sie sich heute dabei fühlen.	Wie sicher fühlen Sie sich heute im Unterricht... ...wenn eine Unterrichtsmethode in einer Lernengruppe nicht so gut funktioniert, wie in einer anderen Lernengruppe?	16	Ordinalskalierung (sehr sicher, eher sicher, eher unsicher, sehr unsicher, habe ich noch nicht erlebt)	Statische Abfolge	
UntE_B	Wenn Sie an die vorhin genannten Situationen denken: Wie fühlen Sie sich in solchen Momenten bzw. wie gehen Sie damit um? Sie haben hier die Möglichkeit, Ihr Erleben in diesen Situationen zu beschreiben. Seien Sie dabei bitte spontan und schreiben Sie Ihr Erleben so auf, wie es Ihnen durch den Kopf geht. Es geht nicht um wohlfeile Formulierungen.	Wenn eine Unterrichtsmethode in einer Lernengruppe nicht so gut funktioniert, wie in einer anderen Lernengruppe...	16	Nominalskalierung (Eingabefeld für Freitext)	Statische Abfolge (Reihenfolge wie UntE_A)	Die Auseinandersetzung mit den 16 Situationsbeschreibungen in UntE_A kann dazu führen, dass emotionale Reaktionen hervorgehoben werden. Diese Frage ermöglicht ein Niederschreiben der Gedanken und Gefühle und hat somit einen auffangenden, wertschätzenden Charakter.
UntE_C/ Zus_A	Was trägt Ihrer Einschätzung nach dazu bei, dass Sie sich in Ihrem Handeln als Lehrer/in sicherer fühlen können? Bitte geben Sie zu den folgenden Aspekten jeweils an, welche Bedeutung Sie diesen beimessen.	Unterrichtshospitation und Reflexion durch Kollegen	21	Likertskalierung (Hat sehr große Bedeutung für mich, Hat große Bedeutung für mich, Hat geringe Bedeutung für mich, Hat keine Bedeutung für mich, Habe ich noch nicht erlebt)	Randomisierte Abfolge	Freitextfelder ermöglichen Angabe weiterer Aspekte.
	Wenn Sie der Hochschule, an der Sie studiert haben, Empfehlungen geben könnten, um die Studierenden noch besser auf die Tätigkeit und die Rolle als Lehrerin/Lehrer vorbereiten zu können: Was würden Sie empfehlen?			Nominalskalierung (Eingabefeld für Freitext)		Ermitteln von die Berufseinmündung prägenden Aspekten, die für die Person von Bedeutung sind und ggf. über die in Aspekte der standardisierten Fragen hinausgehen.
	Wenn Sie Ihrer Schulleitung Empfehlungen geben könnten, wie Absolventinnen und Absolventen an Ihrer Schule die Berufseinmündung als Pflegelehrende erleichtert werden könnte: Was würden Sie ihr empfehlen?			Nominalskalierung (Eingabefeld für Freitext)		Ermitteln von die Berufseinmündung prägenden Aspekten, die für die Person von Bedeutung sind und ggf. über die in Aspekte der standardisierten Fragen hinausgehen.

4.4.2 Durchführung der Befragung

Zur Vorbereitung der Befragungsdurchführung wurden Adresslisten erstellt, um durch eine E-Mail über die Befragung informieren zu können. Dabei wurden Namen und E-Mail-Adressen von Schulen zusammengestellt, die Ausbildungen in der Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege oder/und in der Altenpflege anbieten. Die Daten wurden über die regionalen Seiten des von der Bundesagentur für Arbeit angebotenen Internetportals „Planet Beruf“³³ händisch zusammengestellt. Dieses Internetangebot beinhaltet eine umfassende Auflistung von beruflichen Schulen in allen Bundesländern. Da auf den Seiten von „Planet Beruf“ nicht von allen Bildungseinrichtungen E-Mail-Adressen ausgewiesen sind, wurden in der Regel nur die Schulen in die Adresslisten aufgenommen, für die eine solche elektronische Adresse dargestellt ist. Teilweise folgten ergänzende Recherchen (Suche nach einer Adresse über verlinkte Internetseiten oder Suchmaschinen). Insgesamt konnten auf diese Weise 1116 bundesweite Adressen zusammengestellt werden. Die Verteilung auf die einzelnen Bundesländer stellt Abbildung 14 dar.

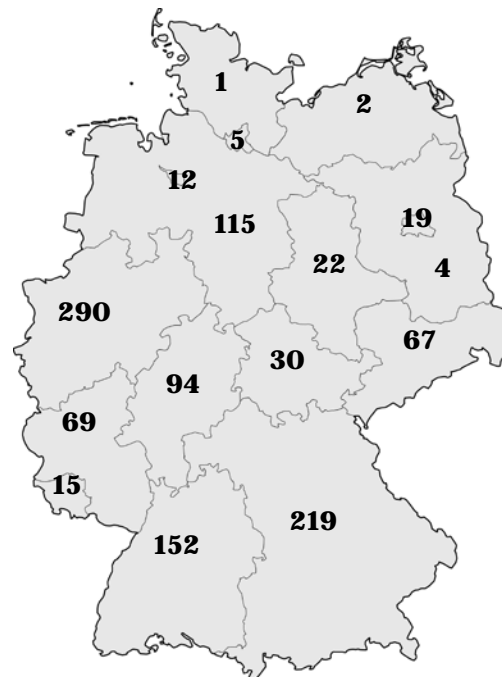


Abbildung 14: Anzahl der angeschriebenen Bildungseinrichtungen nach Bundesländern

Anfang November 2012 erhielten die Bildungseinrichtungen eine E-Mail, in der auf die Befragung hingewiesen wurde. Bei der Gestaltung der E-Mail und der enthaltenen Informationen wurden textliche, grafische und technische Aspekte berücksichtigt. Damit war intendiert, einen möglichst hohen Aufmerksamkeitsgrad bei den Empfängern der Nachricht zu erhalten und auf diese Weise sicherzustellen, dass die Information gelesen und möglichst an Pflegelehrende der Zielgruppe weitergeleitet wird.

Die versandte E-Mail enthielt einen über die Befragung informierenden Text und ein Informationsblatt in Form einer PDF-Datei (siehe Anhang). Dieses Informationsblatt beinhaltete die gleichen Informationen und darüber hinaus die Internetadresse der

³³ siehe: <http://www.regional.planet-beruf.de>

Online-Befragung (Verlinkung) sowie ein Porträtfoto des Forschers. Das mitgesandte Informationsblatt als eigenständiges Dokument sollte den Empfängern die Möglichkeit geben, neben dem Weiterleiten der E-Mail die Information bei Bedarf auszudrucken und weiterzugeben. Auf diese Weise sollte eine ansprechende Gestaltung der Information erhalten bleiben und die Motivation der Auseinandersetzung damit gefördert werden.

Zum Versand der E-Mails wurde das kostenpflichtige Newsletter-Versandssystem „rapidmail“ verwendet³⁴. Dieses ermöglichte es dem Forscher, eine große Anzahl von Nachrichten gleichzeitig zu versenden, ohne Rücksicht auf Fragen des Spamschutzes, der Unzustellbarkeit etc. nehmen zu müssen. Den Umgang mit diesen Aspekten übernahm das Versandsystem. Darüber hinaus konnte durch die Nutzung dieses Systems ohne Aufwand ein Schreiben erstellt werden, das in der Adressangabe den jeweiligen Namen der Bildungseinrichtung auswies und somit eine direkte Ansprache zur Motivationsförderung bewirken sollte.

Neben den Bildungseinrichtungen wurden E-Mails an 21 Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden und Institutionen verschickt. Mit diesen Nachrichten wurde über die Befragung informiert und die Bitte ausgesprochen, die jeweiligen Mitglieder auf die Befragung unterstützend hinzuweisen. Der Forscher nutzte dabei auch persönliche Kontakte aus seinem beruflichen Netzwerk. Zu den Verbänden und Institutionen zählten

- Bundesverband und Landesverbände des Deutschen Berufsverbands für Pflegeberufe (DBfK)
- Bundesverband und Landesverbände des Bundesverbands Lehrende Gesundheits- und Sozialberufe (BLGS)
- Deutscher Pflegeverband
- Bundesverband Pflegemanagement
- Caritasverbände
- Pflegebezogene Fakultäten bzw. Fachbereiche an Hochschulen

Mit dem Versand der Nachrichten begann der Erhebungszeitraum. Dieser endete am 31. Dezember 2012 um 10.00 Uhr.

Während des Erhebungszeitraums erhielt der Forscher zahlreiche E-Mails, in denen um die Zusendung des Informationsblattes gebeten wurde oder Fragen zur geplanten Veröffentlichung der Ergebnisse gestellt wurden. Ebenso wurden Nachrichten empfangen, in denen Schulleitungen mitteilten, dass keine Person der Zielgruppe an ihrer Schule tätig ist. Teilnehmende der Befragung meldeten sich auch, um über ihre Teilnahme zu informieren und die hohe Bedeutung, die das Thema für sie hat, kundzutun. Viele E-Mails mit der Bitte um Zusendung der Ergebnisse gingen darüber hinaus ein.

³⁴ siehe: <http://www.rapidmail.de/>

4.4.3 Rücklauf und Sample der standardisierten Befragung

Insgesamt haben sich 457 Personen an der Befragung beteiligt, d.h. sie haben mindestens die Startseite des Online-Fragebogens aufgerufen (Gesamtsample). Die Befragung tatsächlich abgeschlossen (d.h. die letzte Seite der Befragung aufgerufen) haben 204 Personen (44,6 %). Die größte Anzahl von Befragungsabbrüchen erfolgte auf der Startseite der Befragung (153 Abbrüche / 33,5 % des Gesamtsamples). Auf der dritten Seite des Fragebogens, der Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung beinhaltet, brachen 61 Personen (13,4 % des Gesamtsamples) die Befragung ab. Auf anderen Seiten gab es lediglich vereinzelte Abbrüche. Wenn jemand mit der Befragung tatsächlich begonnen hatte, also über die Beantwortung der ersten Frage hinaus gelang, wurde sie in der Regel auch bis zum Ende durchgeführt.

Die meisten Zugriffe auf die Befragung erfolgten in der Woche nach Versand der Informations-E-Mail (Kalenderwoche 45/2012). In den Folgewochen nahmen die Zugriffszahlen deutlich ab (vgl. Tabelle 15). Dementsprechend lag das Gros der abgeschlossenen Fragebögen bereits Ende November vor. Die mittlere Bearbeitungszeit (arithmetisches Mittel) betrug 34 Minuten. Die Bearbeitung des Fragebogens erfolgte zumeist in der Zeit zwischen 6.00 und 19.00 Uhr, zwischen 7.00 und 8.00 Uhr erfolgten die meisten Zugriffe.

KALENDERWOCHE	GESAMT	BEENDET
KW:: 44 (2012)	3.50% (16)	3.92% (8)
KW:: 45 (2012)	59.08% (270)	56.37% (115)
KW:: 46 (2012)	15.32% (70)	15.69% (32)
KW:: 47 (2012)	9.19% (42)	8.82% (18)
KW:: 48 (2012)	3.50% (16)	3.43% (7)
KW:: 49 (2012)	3.72% (17)	3.92% (8)
KW:: 50 (2012)	2.84% (13)	3.43% (7)
KW:: 51 (2012)	1.97% (9)	3.43% (7)
KW:: 52 (2012)	0.88% (4)	0.98% (2)

Tabelle 15: Zugriffe auf die Online-Befragung pro Woche

In die weitere Analyse werden nur die Fälle einbezogen, die sowohl den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, als auch ihren für die Lehrtätigkeit qualifizierenden Hochschulabschluss in den vergangenen drei Jahren erworben haben (in den Jahren 2012, 2011, 2010 oder 2009). Damit wird zum einen sichergestellt, dass Verbindungen zwischen verschiedenen Aussagen/Items betrachtet werden können (Vollständigkeit) und dass die ausgewerteten Daten zur vorgesehenen Grundgesamtheit gehören (Lehrende in der Phase der Berufseinmündung). Die beiden Kriterien werden von 172 Fällen erfüllt.

Für die Analyse der Daten werden Verfahren der deskriptiven Statistik angewendet. Das bedeutet insbesondere, dass die Berechnungen sich auf Häufigkeitsverteilungen fokussieren. Inferenzstatistische Analysen werden aufgrund des erkennenden Cha-

rakters dieser Untersuchung, der vorliegenden Skalenniveaus (überwiegend ordinalskaliert) und der für inferenzstatistische Analysen als gering einzuschätzenden Fallzahl nicht vorgenommen.

Das Sample, auf das sich die weitere Analyse bezieht, besteht aus 172 Pflegelehrenden. 130 von ihnen sind Frauen (75,6 %), 42 sind Männer (24,4 %). Das Gros (71 %) dieser Antwortenden sind zwischen 26 und 36 Jahren alt (vgl. Abbildung 15). 137 Personen haben eine Ausbildung in der (Gesundheits- und) Krankenpflege, 19 in der (Gesundheits- und) Kinderkrankenpflege und 12 in der Altenpflege. 2 Personen haben eine andere Berufsausbildung im Gesundheitswesen. Zwischen den Jahren 2000 und 2010 haben 72,1 % die Ausbildung abgeschlossen, 27,9 % zwischen 1975 und 1999.

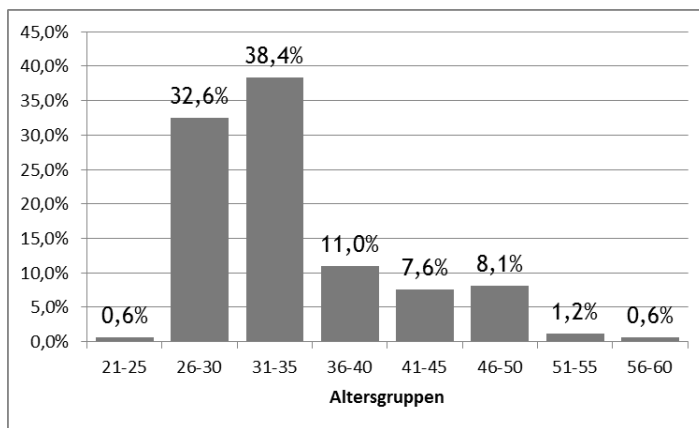


Abbildung 15: Verteilung der Altersgruppen

Das Hochschulstudium (vgl. Abbildung 16) wurde zu einem großen Teil (43 %) im Jahr 2012 abgeschlossen. Ein knappes Viertel der Antwortenden absolvierte ihr Studium im Jahr 2011. Es handelt sich also bei den Teilnehmenden primär um Personen, deren Hochschulerfahrungen noch recht nah liegen. 38,4 % geben an, einen Bachelorabschluss als höchsten akademischen Grad erworben zu haben. Wenn man bedenkt, dass in den meisten Bundesländern der Abschluss eines Masterstudiums Voraussetzung ist, um der Lehrtätigkeit vollumfänglich nachkommen zu können, drängt sich hier eine Vermutung auf. Es ist nicht ausgeschlossen, dass einige der Antwortenden mit Bachelorabschluss sich immer noch im Studienprozess befinden, nämlich im Rahmen eines konsekutiven Masterstudiums – aber bereits als Lehrkraft an einer Bildungseinrichtung beschäftigt sind. Dies wäre nicht ungewöhnlich.

Der Großteil der Abschlüsse wurde an Hochschulen mit dem Status einer Fachhochschule erworben (71,5 %). Diese Hochschulen befinden sich zumeist in den alten Bundesländern, allen voran Nordrhein-Westfalen mit 27,9 % und Baden-Württemberg mit 20,3 % der ausbildenden Hochschulen. 0,6 % haben ihren Hochschulabschluss im Ausland erworben.

Die meisten Antwortenden führen Unterricht in Ausbildungsgängen der Gesundheits- und Krankenpflege durch (129 Personen). Häufig wird auch Unterricht im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen (61 Nennungen), in der Altenpflegeausbildung (53) und der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege (50) durchgeführt. Aber auch in allen anderen befragten Bildungsgängen sind Teilnehmende der Befragung tätig (vgl.

Abbildung 17). Dabei weisen gut Dreiviertel (76,2 %) eine Lehrerfahrung von 0 bis 3 Jahren auf. Zwischen vier und 25 Jahren sind 23,8 % der Antwortenden als Lehrkraft tätig.

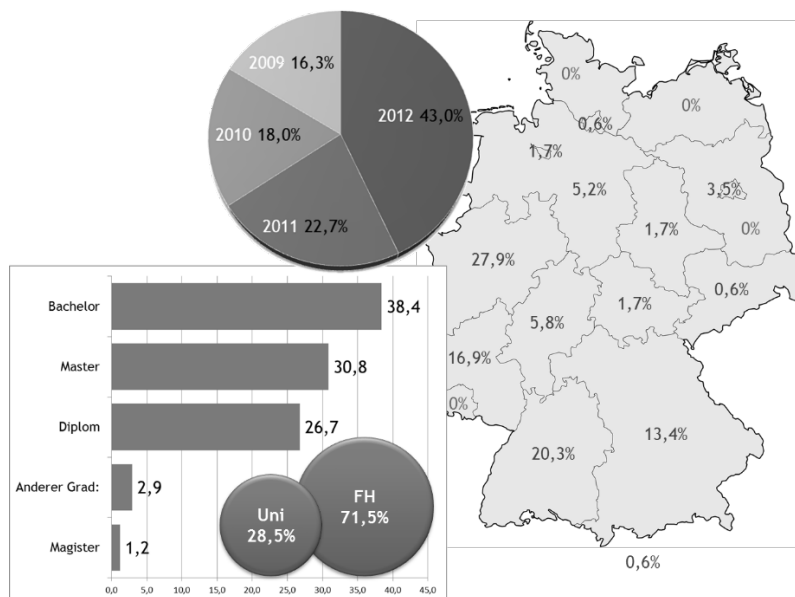


Abbildung 16: Hochschulabschlüsse

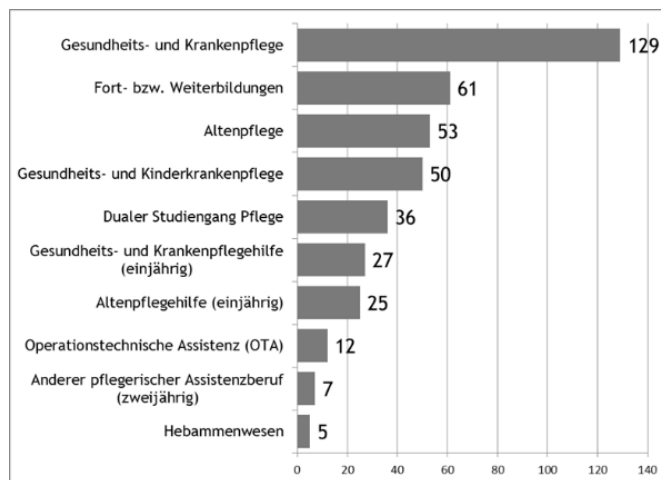


Abbildung 17: Bildungsgänge, in denen Unterricht erfolgt

Die Bildungseinrichtungen, an denen die Befragten beschäftigt sind, befinden sich bis auf Mecklenburg-Vorpommern in allen Bundesländern. Die meisten Einrichtungen sind in Nordrhein-Westfalen (24,4 %) verortet sowie in Bayern (20,9%) und Baden-Württemberg (21,5 %). Dies entspricht ungefähr dem Verteilungsverhältnis der für die Befragung angeschriebenen Schulen. Abbildung 18 weist die prozentuale Verteilung der Bildungseinrichtungen der Antwortenden und die Verteilung der angeschriebenen Schulen (darunter in Klammern) aus.

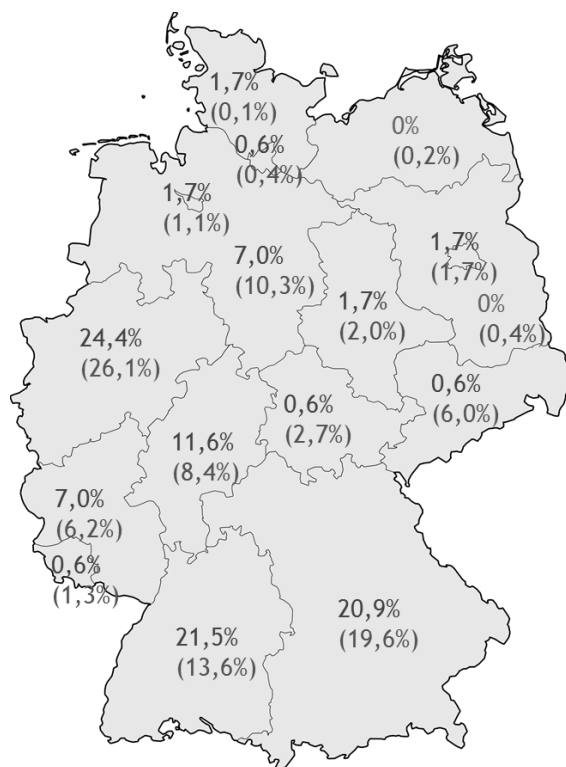


Abbildung 18: Verteilung der Bildungseinrichtungen (Sample und angeschriebene)

Von einer Repräsentativität des Samples kann nicht ausgegangen werden. Die Datenlage, um eine Repräsentativität statistisch gestützt festzustellen, ist darüber hinaus auch kaum gegeben. Für den Bereich der Ausbildungsstätten im Gesundheitswesen und den in ihnen tätigen Lehrenden liegen keine bundeseinheitlichen Daten vor (vgl. Slotala und Ewers 2012). Die Gesundheitsberichterstattung des Bundes, in der die statistischen Daten für den Bereich des Gesundheitswesens zusammengefasst und veröffentlicht werden, führt allenfalls Daten zur Anzahl von Schülern und Absolventen auf. Publikationen durch das statistische Bundesamt zum Gebiet der beruflichen Bildung beziehen sich ansonsten auf Berufe nach dem Berufsbildungsgesetz, wozu die nach Bundesgesetzen geregelten Berufe in der Pflege nicht zählen. Auch die unterschiedlichen, in den Ländern erhobenen Daten ermöglichen keine Differenzierungen nach Schularten, die von ihnen angebotenen Bildungsgänge oder den für einzelne Bildungsgänge tätigen Lehrkräfte und ihre Qualifikationen. Hinsichtlich der Daten zu Studiengängen im Bereich der Pflegepädagogik liegen keine verwertbaren Zahlen vor, da diese spezifischen Studiengänge in statistischen Tabellen zusammen mit anderen pflege- und gesundheitsbezogenen Studiengängen unter verallgemeinernden Oberkategorien geführt werden. Vor diesem Hintergrund können allenfalls Schätzungen und Annäherungen unternommen werden.

Hinsichtlich der Geschlechtsverteilung des Samples entspricht diese der allgemeinen Verteilung in den pflegerischen Berufen, aus denen sich in der Regel die Pflegelehrenden rekrutieren. Die Verteilung der Bildungseinrichtungen, an denen die Antwortenden des Samples tätig sind, weist nicht die Verteilung wie die der angeschriebenen Bildungseinrichtungen auf. Allerdings lässt sich eine Entsprechung hinsichtlich der prozentualen Verteilung über die Bundesländer hinweg feststellen. Es ist insofern

nicht davon auszugehen, dass in der Datenanalyse das Kriterium „Bundesland“ die Ergebnisse in besonderer Weise verzerrt, da vielleicht zu viele Teilnehmende aus Schulen eines solchen Bundeslandes im Sample vertreten wären.

Die Größe des Samples mit 172 Fällen ist auf das Verhältnis zur Grundgesamtheit einzuschätzen. Es ist davon auszugehen, dass es bundesweit 13 Studiengänge gibt, an denen ein Hochschulabschluss erworben werden kann, der für eine vollwertige Tätigkeit als Pflegelehrende im Bundesland der jeweiligen Hochschule qualifiziert (vgl. Zeller-Dumke 2013; Kapitel 1.1). Bis auf die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg ist dies der Abschluss eines Studiums auf Master-Niveau. Tabelle 16 listet die entsprechenden Orte, Studiengangsarten und Hochschulen auf. Wenn davon ausgegangen wird, dass in jedem Studiengang durchschnittlich 25 Personen pro Jahr einen Hochschulabschluss erhalten, würde dies bedeuten, dass jährlich 325 Personen als fertig ausgebildete Pflegelehrende zur Verfügung stünden. Die Grundgesamtheit dieser Untersuchung bezieht sich auf Pflegelehrende, die vor bis zu drei Jahren ihr Studium beendeten (in den Jahren 2009 bis 2012), was somit zur Zahl von 1.300 Personen führt. Wenn diese Schätzung verfolgt wird, machen die Personen des vorliegenden Samples 13,23 % der Grundgesamtheit aus.

Ort	Für Lehrtätigkeit im Bundesland qualifizierender Studiengang	Hochschule
Bielefeld	Master	Fachhochschule Bielefeld
Bielefeld	Master	Stiftung Bethel / Fachhochschule Münster
Bremen	Master	Universität Bremen
Dresden	Lehramt	Technische Universität Dresden
Esslingen	Bachelor	Hochschule Esslingen
Freiburg	Bachelor	Katholische Hochschule Freiburg
Fulda	Master	Fachhochschule Fulda / Universität Kassel
Köln	Master	Katholische Hochschule NRW
Mainz	Master	Katholische Hochschule Mainz
München	Bachelor	Katholische Stiftungsfachhochschule München
München	Lehramt	Technische Universität München
Osnabrück	Master	Universität Osnabrück
Weingarten	Bachelor	Hochschule Ravensburg-Weingarten

Tabelle 16: Übersicht pflegepädagogischer Studiengänge (Grundlage: Zeller-Dumke 2013)

4.5 Einschätzungen und Aussagen zur eigenen Berufseinmündung: Ergebnisse der standardisierten Befragung

Im Folgenden werden die Einschätzungen und Aussagen der Befragten dargestellt hinsichtlich der befragten Themenbereiche Unterrichtsvorbereitung, Anwendung von Unterrichtsmethoden bzw. -verfahren, Erleben im Rahmen von Unterrichtsprozessen und Zusammenarbeit mit Lehrenden bzw. Erleben von Unterstützung.

4.5.1 Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung

Den Antwortenden scheint es nicht schwer zu fallen, sich eine Struktur für den Unterrichtsablauf durch eine Ablaufplanung zu schaffen (vgl. Abbildung 19). 80 % erleben dies insgesamt als einfach („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“). Dabei hilft das an der Schule verwendete Curriculum nahezu drei Viertel der Lehrenden (72,1 %) bei der

Strukturierung der Unterrichtsinhalte. Dass sich dabei deutlich an bereits formulierten oder eigens formulierten Zielen orientiert werden würde, lässt sich nicht feststellen. Zwar geben 51,2 % an, sich bei der Auswahl von Unterrichtsmethoden primär an formulierten Zielen zu orientieren, es sind jedoch nur 12,8 %, die dies mit „trifft voll zu“ bestätigen. Das Formulieren eigener Unterrichtsziele für vorzubereitende Unterrichtsstunden wird sogar von 58,7 % der Antwortenden bejaht. Allerdings sind auch hier lediglich 15,7 %, die dies mit „trifft voll zu“ einschätzen.

Die Lehrenden verwenden viel Zeit für die Unterrichtsvorbereitung. Mehr als die Hälfte (54,7 %) geben mit der höchsten Ausprägung „trifft voll zu“ an, dass sie den Zeitaufwand als sehr hoch erleben. Zustimmung erfährt diese Aussage insgesamt von 90,2 % der Antwortenden. Dass für die Sachanalyse dabei nicht nur von knapp drei Viertel eine Literatursammlung angelegt wird (73,3 %) sondern gar 84,3 % eine Materialsammlung anlegen, kann darauf hinweisen, dass hierdurch der wahrgenommene Zeitaufwand genährt wird.

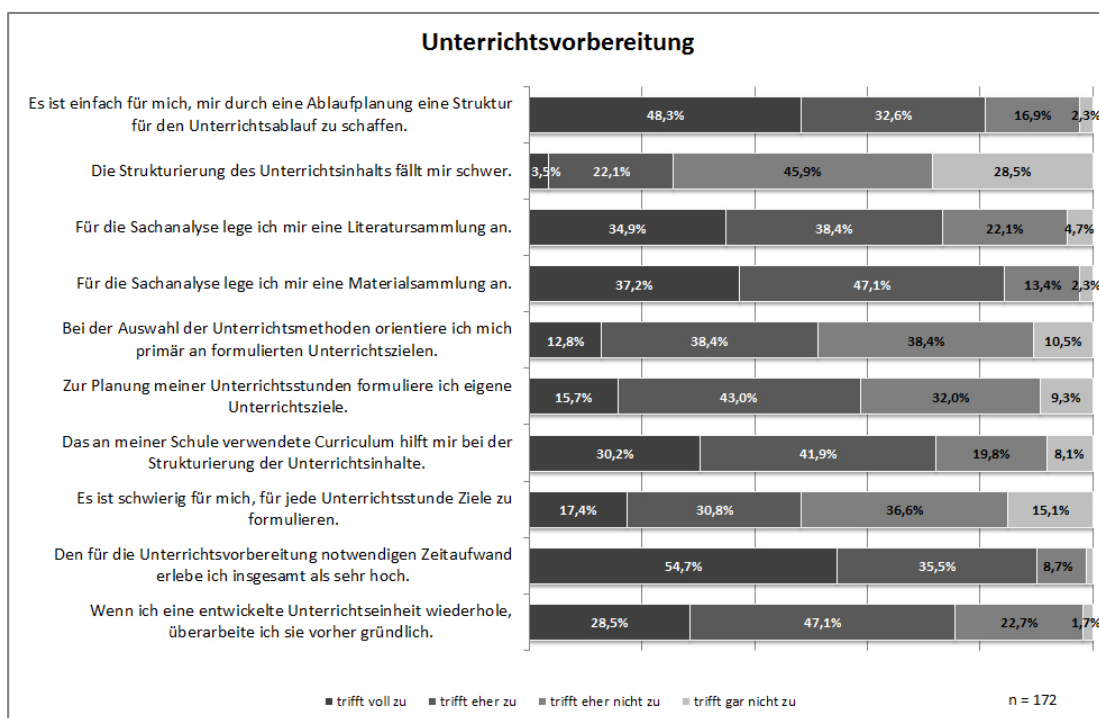


Abbildung 19: Einschätzungen zur Unterrichtsvorbereitung

4.5.2 Aussagen zur Anwendung von Unterrichtsmethoden / -verfahren

Im Unterrichtsprozess handeln die antwortenden Lehrenden zu einem großen Teil im Sinne eines Lehrer-Schüler-Gesprächs; 160 Personen haben angegeben, sehr häufig oder oft so vorzugehen. Auf Platz 2 eines Rankings der meist genutzten Unterrichtsmethoden/-verfahren (vgl. Abbildung 20) findet sich bei 131 Nennungen die Kleingruppenarbeit mit Ergebnispräsentation. In diesen Kleingruppenarbeiten muss es aber nicht unbedingt um Texterarbeitung gehen, da diese Art von Arbeitsaufträgen für Lernende auf Platz 6 (Texterarbeitung mit Leitfragen) bzw. Platz 7 (mit Gruppenpuzzle) gelandet ist. Als dritthäufigstes Vorgehen wird das Verteilen von Skripts bzw. Informationsblättern genannt (127 Angaben), gefolgt von der Diskussion und dem

Lehrervortrag, die sich mit jeweils 103 Nennungen den vierten Platz des Rankings teilen. Auf Platz fünf konnte sich mit 83 Nennungen das Vorgehen des Visualisierens durchsetzen, das sich beispielsweise im Anfertigen von Collagen oder dem Zeigen von Bildern äußert. Unterrichtsverfahren, die in einem größeren Zusammenhang zu denken sind und die eine spezifische Auseinandersetzung verlangen, um sie anwenden zu können, werden weitaus weniger angewendet. So gaben 42 der 172 Antwortenden an, die Moderationsmethode anzuwenden. Das Problemorientierte Lernen (POL) mit seinem klassischen Vorgehen des Siebensprungs wurde von 37 Lehrenden häufiger angewendet, bei der Projektarbeit mit seiner offenen Arbeits- und Lernstruktur sind es 20 Lehrende, die hierbei ihr Kreuz machten. Das Szenische Spiel steht am Ende der Liste mit sechs Nennungen.

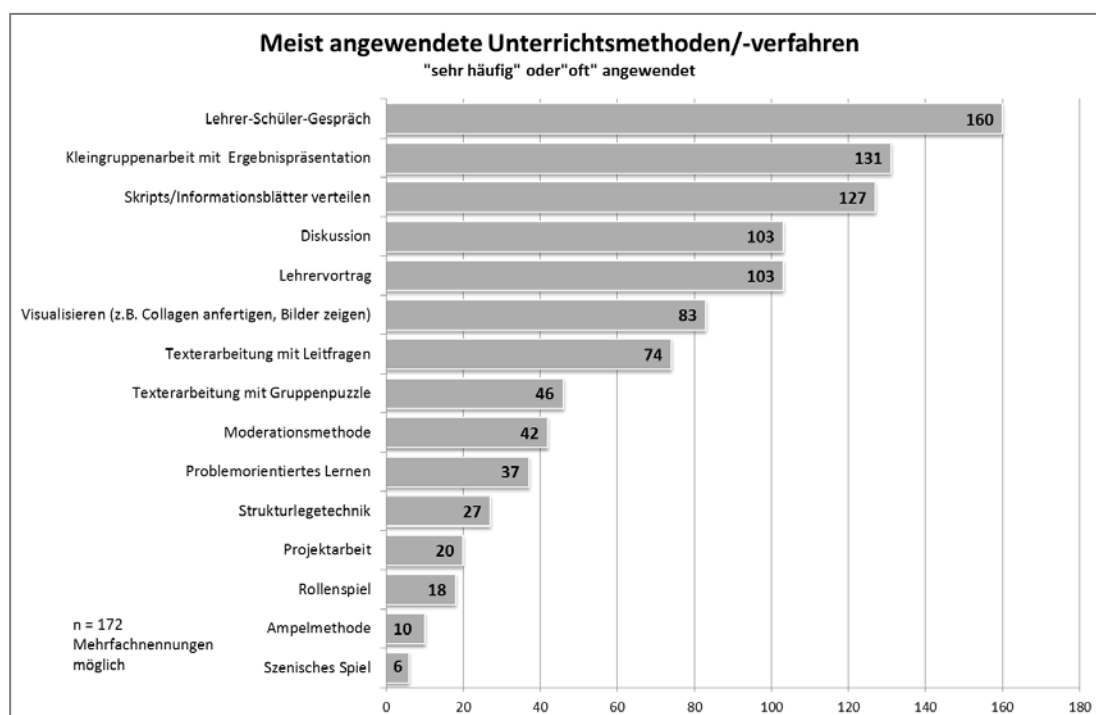


Abbildung 20: Ranking meist genutzter Unterrichtsmethoden/-verfahren

Bei Betrachtung des Rankings fällt auf, dass es eher dialogisch orientierte Vorgehensweisen sind, die häufig angewendet werden; der Struktur gebende Lehrervortrag erscheint erst auf Platz 4. Das häufig angewendete Gespräch zwischen Lehrer und Schülern wird sicherlich oftmals über Fragen von Seiten des Lehrers gesteuert. Diese Vorgehensweise erfordert allerdings ein hohes Maß an Prozesssteuerung, da das Wechselspiel zwischen Fragen und Antworten nicht vorhersehbar ist und hinsichtlich der Unterrichtsziele gesteuert werden muss. Das Lehrer-Schüler-Gespräch stellt somit eine große Herausforderung für Lehrende dar, die eine geringe Unterrichts- und damit Gruppengesprächsprozessenerfahrung besitzen. Ähnlichen Herausforderungen stellen sich die Lehrenden mit dem Durchführen von Diskussionen oder Ergebnispräsentation von Kleingruppenarbeiten. Es mag sein, dass aufgrund der mit diesen Vorgehensweisen verbundenen Unsicherheiten für die Lehrenden – auch hinsichtlich der Ergebnissicherung des Unterrichts – das Verteilen von Skripts und Informationsblättern auf Platz 3 des Rankings gelandet ist.

Über die vorgegebenen Methoden- und Verfahrensbezeichnungen hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, weitere, von ihnen angewendete Methoden anzugeben. Dabei zeigte sich eine Vielfalt an Vorgehensweisen aber auch Bezeichnungen. Hier wird deutlich, dass oftmals mehrere, unterschiedliche Bezeichnungen für ein und dieselbe Methode existieren. Vor diesem Hintergrund sind auch die Angaben zu den standardisierten Items zu betrachten. Dass beispielsweise die „Ampelmethode“ lediglich von 10 Lehrenden angewendet wird, muss nicht bedeuten, dass andere sie nicht verwenden; sie könnten dieses Vorgehen unter einem anderen Namen kennen und der aufgeführte sagt ihnen ggf. nichts. Die Vielfalt der eigenhändig eingetragenen Unterrichtsmethoden wird in Abbildung 21 dargestellt.

Originalbegegnung	Lernaufgaben	Ausstellungen	Parallepräsentation
Domino	Lernzirkel	Gedicht	Partnerarbeit
Internetrecherchen	Meinungsbildung	Reflexion	Textduo
Partnerinterview	Praktische Übungen	Anschauen	Placemat
Datenauswertungen	Mindmap	Marktplatz	Teamentaching
Stationenlernen	Fallarbeit	ABC-Methode	Kreativität
Diskutieren	Flyer	Erfahrungsbezogener Unterricht	WELL
Coffee to go	Arbeitsblätter	Vier-Ecken-Methode	Nuschelgruppen
Expertenzirkel	Feedback / Blitzlicht	Brainstorming	Demonstration
Kreisgespräch	Partnerinterview	Referate	Expertenbefragung
Skillslab	Tanz	Lernstationen	Kugellager
Kreuzworträtsel	Magische Wand	Der Große Preis	Lerntempoduett

Abbildung 21: Weitere angewendete Unterrichtsmethoden (unsortiert)

Die von den Antwortenden angegebenen Unterrichtsmethoden bzw. –verfahren werden insbesondere deshalb sehr häufig oder oft angewendet, da sie als passend zum jeweiligen Unterrichtsthema angesehen werden (141 Nennungen, siehe Abbildung 22). Darüber hinaus ist es die Erfahrung, dass sie gut funktionieren, sie zum Handeln der eigenen Person gut passen und einen nachhaltigen Lernerfolg unterstützen. Eine untergeordnete Rolle spielen Übungserfahrungen aus dem Studium, die theoretische Fundierung der Methode/des Verfahrens und die Anwendung durch das gesamte Kollegium.

Bei allen angegebenen Gründen lässt sich kein besonderer Unterschied erkennen hinsichtlich der Hochschulart, an der die Lehrenden ihr Studium absolviert haben. Dies zeigt sich insbesondere an den Angaben zum Einüben während des Studiums und der theoretischen Fundierung einer Methode. Ersteres wird nicht übermäßig von Absolventen angegeben, die ihr Studium an im Allgemeinen eher berufspraktisch orientierten Fachhochschulen durchgeführt haben. Die Theoriefundierung hingegen wird nicht überwiegend von Absolventen angegeben, die ihr Studium an Universitäten und somit an Institutionen mit einer hohen Theorieorientierung durchführten. Es ist im Gegenteil eher interessant festzustellen, dass Einübung in Unterrichtsmethoden und Theoriefundierung derselben keine große Bedeutung bei der Entscheidung für ein spezifisches Vorgehen im Unterricht zu haben scheinen.

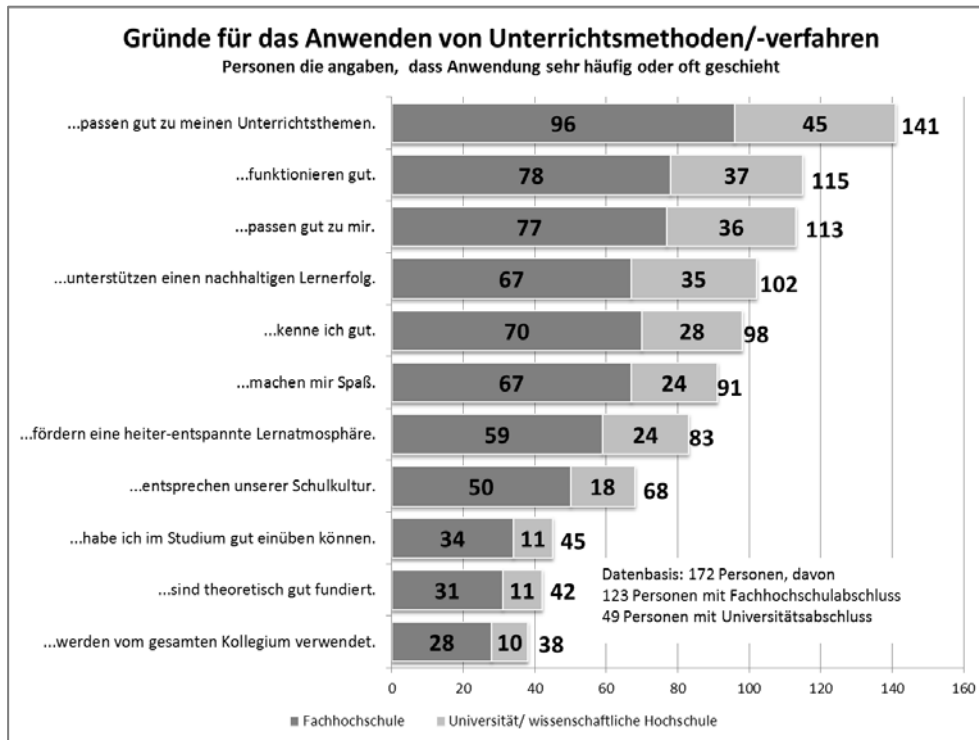


Abbildung 22: Gründe für das Anwenden von Unterrichtsmethoden/-verfahren

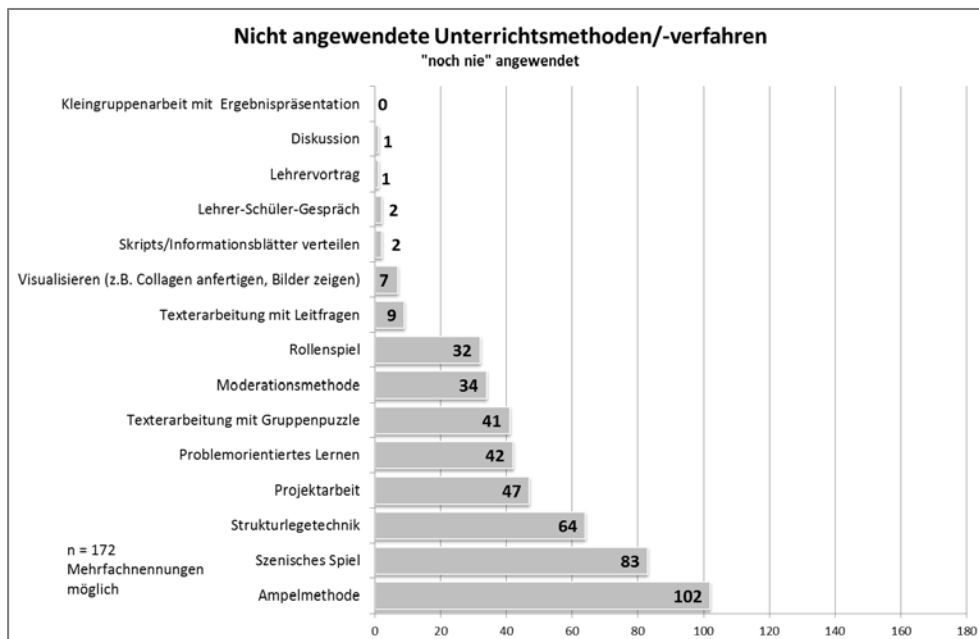


Abbildung 23: Ranking nicht angewendeter Unterrichtsmethoden/-verfahren

Analog des Rankings mit den meist genutzten lässt sich auch ein Ranking der noch nie angewendeten Unterrichtsmethoden/-verfahren ausweisen (Abbildung 23). Noch nie angewendet wurden vor allem die Ampelmethode (102 Nennungen), das szenische Spiel (83), die Strukturlegetechnik (64), Projektarbeit (47), problemorientiertes Lernen (42), Texterarbeitung mit Gruppenpuzzle (41), die Moderationsmethode (34)

und das Rollenspiel (32). Abgesehen von der Ampelmethode, die ein einfaches Vorgehen zur Bestimmung von Meinungen und Wissen durch das Hochhalten einer roten, gelben oder grünen Karte darstellt, befinden auf den ersten Plätzen dieser Liste insbesondere Vorgehensweisen, die besondere Kenntnisse für die Anwendung erfordern (szenisches Spiel, problemorientiertes Lernen, Moderationsmethode). Sie benötigen ein differenzierteres theoretisches Hintergrundwissen für ein erfolgreiches Anwenden, das vielfach durch entsprechende Fortbildungen erworben wird. Andere, in dieser Liste vertretene Methoden/Verfahren mögen auch als sehr aufwändig betrachtet werden (insbesondere die Strukturlegetechnik oder das Anfertigen eines Gruppenpuzzles) oder als zu wenig wissensorientiert (Rollenspiel, szenisches Spiel). Vielleicht sind sie schlicht nicht bekannt.

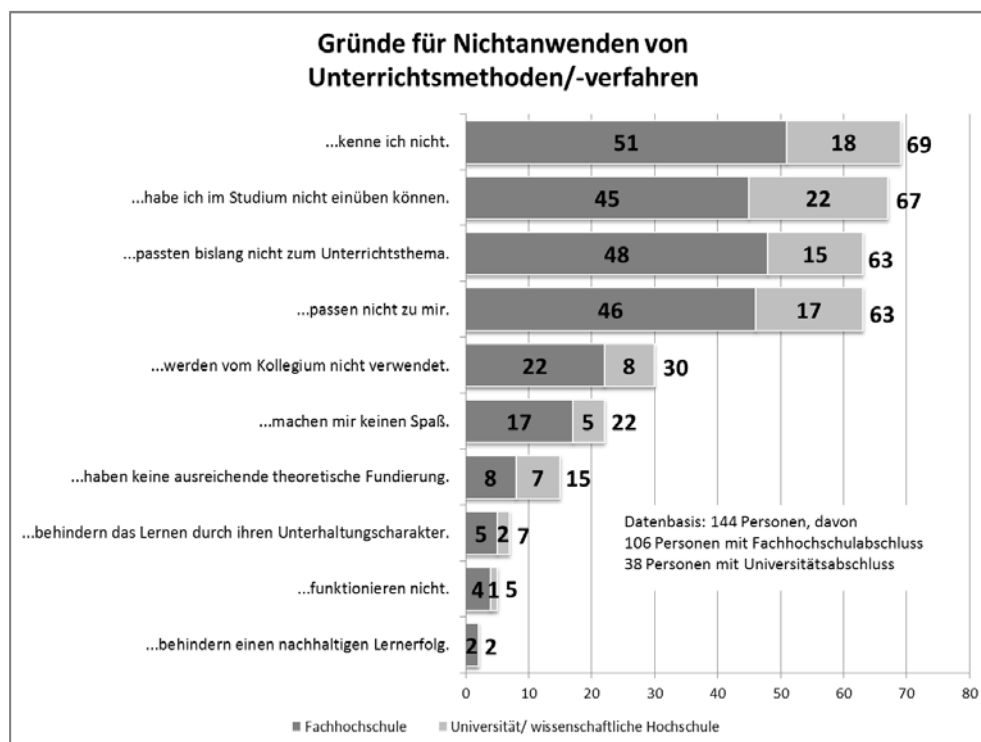


Abbildung 24: Gründe für das Nichtanwenden von Unterrichtsmethoden/-verfahren

In der Tat ist dies der am häufigsten genannte Grund für das Nichtanwenden von Unterrichtsmethoden/-verfahren (vgl. Abbildung 24). 69 Personen geben an, die im Fragebogen genannten Vorgehensweisen nicht zu kennen. Weitere bedeutende Gründe sind, die Methoden/Verfahren im Studium nicht eingeübt haben zu können (67 Nennungen), die Nichtpassung zu den Unterrichtsthemen (63) und dass die Methoden/Verfahren nicht zur Person der Lehrenden passen (63). Eine geringere Bedeutung haben Aspekte wie die Nichtanwendung im Kollegium oder dass die Methoden keinen Spaß machten. Die Theoriefundierung, die auch bereits als Grund für das Anwenden bestimmter Methoden keine große Bedeutung erfuhr, wird auch als Grund für das Nichtanwenden kaum genannt. Die Differenzierung der Angabe von Gründen hinsichtlich der Hochschulart, an der das eigene Studium absolviert wurde, lässt wie bei den Gründen für das Anwenden von Methoden/Verfahren auch hier keine Unterschiede deutlich werden.

Über die vorgegebenen Gründe hinaus haben 33 Personen weitere Aspekte angegeben, weshalb sie einige Unterrichtsmethoden/-verfahren nicht anwenden. Hierbei wurde am häufigsten ein hoher Zeitaufwand, der mit den Vorgehensweisen einhergeht bzw. ein Zeitmangel aufgeführt. Dies geht aus 12 der 36 Nennungen hervor. Daneben hindern eine empfundene persönliche Unsicherheit an der Anwendung sowie keine bzw. negative Erfahrungen im Rahmen der Methodenanwendung. Weitere Gründe stellen dar: Fehlende Rahmenbedingungen an der Bildungseinrichtung, fehlende Kenntnisse bzw. Schulungen zur Anwendung, Ablehnung der Vorgehensweisen durch die Schüler sowie Überforderung der Schüler durch einzelne Vorgehensweisen. Aus zwei Nennungen ging hervor, dass an der Bildungseinrichtung ausschließlich Problemorientierter Unterricht (POL-Konzept) durchgeführt wird, was mehrere andere Vorgehensweisen ausklammert.

4.5.3 Aussagen zum Einbeziehen der Pflegepraxis in den Unterricht

Nicht nur Pflegelehrenden in der Phase der Berufseinmündung ist es wichtig, die Pflegepraxis in ihren Unterricht einzubinden (Brühe 2008, 89). Auf welche Weise dies die Lehrenden des Samples unternehmen, verdeutlicht die Abbildung 25.

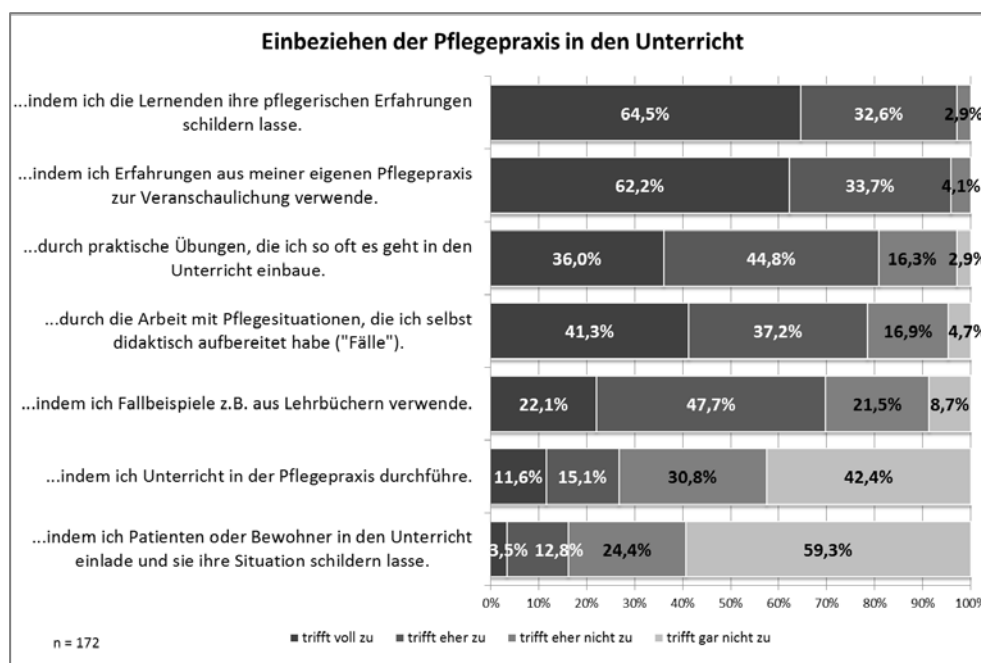


Abbildung 25: Einbeziehen der Pflegepraxis in den Unterricht

Im Vordergrund stehen dabei zwei Aspekte. Zum einen lassen die Lehrenden die Lernenden ihre pflegerischen Erfahrungen schildern; 97,1 % geben an, dass dies voll oder eher zutrifft. Die eigenen Erfahrungen werden zum anderen von 95,9 % der Antwortenden genutzt, um sie zur Veranschaulichung im Unterricht zu verwenden. Diese beiden Vorgehensweisen werden von über 60 % sogar mit „trifft voll zu“ eingeschätzt. Daneben sind es praktische Übungen, die so oft es geht in den Unterricht eingebaut werden (80,8 %). Vielfach wird auch mit Pflegesituationen gearbeitet, die die Lehrenden im Sinne von Fällen selbst didaktisch aufbereitet haben (78,5 %) oder in der Literatur vorhandene Fallbeispiele werden für den Unterricht herangezogen (69,8 %). Das Durchführen von Unterricht in der Pflegepraxis selbst (im Krankenhaus oder in

der stationären Altenpflege) und das Einladen von Betroffenen (Patienten, Bewohner) in den Unterricht finden kaum statt.

Die Arbeit mit Situationen und das Trainieren von Fertigkeiten stellen somit die fokussierten Vorgehensweisen der Lehrenden dar, um die Pflegepraxis in den Unterricht einzubeziehen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie von der realen Situation der Pflegepraxis abstrahieren. Die im Unterricht genutzten Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden stellen gedanklich verarbeitete verbale Äußerungen dar, die bereits hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes eine Veränderung in Hinblick auf ihren Entstehensprozess im (damaligen) praktischen Vollzug der Pflege erfahren haben. Für vertiefende Arbeit genutzte Fälle oder Fallbeispiele sind didaktisch fokussierte Beschreibungen, die allenfalls realen Ereignissen entlehnt sind. Praktische Übungen stellen daneben Simulationen von Wirklichkeit dar, die im geschützten Raum der Bildungseinrichtung und des Unterrichtsprozesses stattfinden. Ihnen fehlen die Wirkbedingungen der realen Pflegepraxis. Die von den Lehrenden kaum genutzten Möglichkeiten der Einbindung von Pflegepraxis in den Unterricht stellen demgegenüber die einzigen Schnittstellen dar, um deklaratives Wissen mit situativer Lebens- bzw. Berufswirklichkeit im Hier und Jetzt zu konfrontieren und für den weiteren Unterrichtsprozess nutzbar zu machen: Unterricht in den Wirkstätten der Pflegepersonen und das kommunikative Einlassen auf die erzählte Erlebenswelt von Betroffenen.

4.5.4 Aussagen zum Ausprobieren von Unterrichtsmethoden

Die Lehrenden des Samples zeigen ein großes Interesse, verschiedene Unterrichtsmethoden auszuprobieren. Es ist eine sehr befürwortende Haltung hierzu festzustellen, wie aus Abbildung 26 hervorgeht.

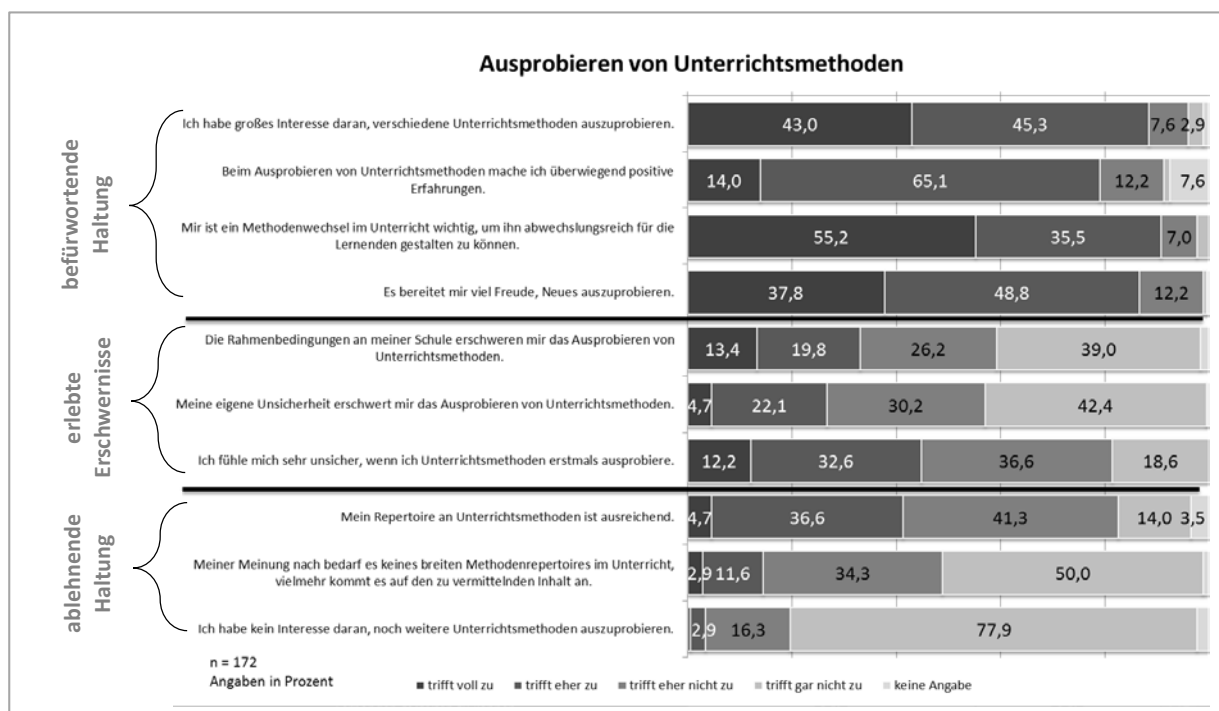


Abbildung 26: Ausprobieren von Unterrichtsmethoden

Dies zeigt sich insbesondere daran, dass dem größten Teil der Lehrenden ein Methodenwechsel im Unterricht wichtig ist, um ihn abwechslungsreich für die Lernenden gestalten zu können. 90,7 % der Antwortenden bejahen diese Aussage, 55,2 % sogar mit „trifft voll zu“. Neues auszuprobieren, bereitet 86,6 % Freude. Gefragt, ob die Lehrenden überwiegend positive Erfahrungen beim Ausprobieren von Unterrichtsmethoden machen, stimmen 79,1 % dieser Aussage zu. Gleichwohl ist die Reaktion hier etwas zurückhaltender als bei den vorher genannten Aspekten, sind es lediglich 14 %, die derartig positiven Erfahrungen mit „trifft voll zu“ bestätigen und 7,6 %, die keine Angabe hierzu machen.

Es werden nur wenig erlebte Erschwernisse berichtet. So scheinen die Rahmenbedingungen an den Schulen ausreichend zu sein, um das Ausprobieren nicht zu erschweren. Ein Drittel der Befragten erlebt dennoch erschwerende Rahmenbedingungen. Obwohl 44,8 % angeben, sich unsicher zu fühlen, wenn sie Unterrichtsmethoden erstmals ausprobieren, scheint dies das Ausprobieren selbst nicht zu erschweren. Es ist lediglich ein gutes Viertel, das die eigene Unsicherheit als das Ausprobieren erschwerend erlebt.

Eine grundsätzlich ablehnende Haltung gegenüber dem Ausprobieren von Unterrichtsmethoden ist im Sample nicht festzustellen. Zwar geben 3,5 % der Antwortenden an, kein Interesse daran zu haben, noch weitere Unterrichtsmethoden auszuprobieren. Und 41,3 % finden, dass ihr Repertoire an Unterrichtsmethoden ausreichend ist. Der Aussage, dass es keines breiten Methodenrepertoires im Unterricht bedürfe und dass es vielmehr auf den zu vermittelnden Inhalt ankäme, stimmten allerdings lediglich 14,5 % zu; 84,3 % lehnten diese Aussage ab.

4.5.5 Aussagen zum Erleben von Sicherheit im Unterricht

Im Prozess des Unterrichts können vielfältige Situationen auftreten, die diesen Prozess unterbrechen oder ungünstig beeinflussen. Die Lehrenden sind vor die Herausforderung gestellt, diese Situationen einzuschätzen und darauf zu reagieren bzw. ihr Handeln daraufhin anzupassen. Je mehr Unterrichtssituationen erlebt werden, desto eher kann ein Gefühl von Sicherheit eintreten. Es ist nun die Frage, inwieweit die hier befragten Pflegelehrenden Sicherheit oder Unsicherheit empfinden, wenn unterbrechende oder störende Situationen im Unterrichtsverlauf eintreten. Zu unterschiedlichen Situationsbeschreibungen haben die Befragten angegeben, wie sicher oder unsicher sie sich hierbei fühlen oder ob sie derartige Situationen noch nie erlebt haben.

Insgesamt betrachtet scheinen die „jungen“ Lehrenden ein hohes Maß an Sicherheit im Unterrichtsprozess zu empfinden (vgl. Abbildung 27). Allerdings ist der Anteil derjenigen, die sich „sehr sicher“ fühlen, eher gering. Demgegenüber sind es aber auch nur wenige, die sich „sehr unsicher“ in bestimmten Situationen fühlen. Die überwiegenden Angaben beziehen sich auf ein eher vageres Sicherheits- bzw. Unsicherheitsgefühl („eher sicher“ bzw. „eher unsicher“).

Die überwiegende Zahl der Lehrenden erlebt ein Gefühl von Sicherheit in Situationen, in denen sie auf die Fragen von Lernenden keine Antworten wissen. Auch ist das Auftreten von häufigen Störungen durch Lernende, das unvollständige Bearbeiten von

Themen in der vorgesehenen Unterrichtszeit, das unterschiedliche Funktionieren einer Unterrichtsmethode in unterschiedlichen Lernendengruppen und ein durch die Aktivität der Lernenden nicht planmäßig durchführbarer Unterricht nur beim geringeren Teil der Antwortenden Unsicherheit auslösend.



Abbildung 27: Erleben von Sicherheit im Unterricht

Die Unterschiedlichkeit von Lernendengruppen löst allerdings dann ein Gefühl von Unsicherheit aus, wenn die Lehrenden das Gefühl haben, durch unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb einer Gruppe nicht alle erreichen zu können. Dies ist auch dann der Fall, wenn den Lehrenden nicht deutlich ist, ob das von ihnen intendierte Lernergebnis von den Lernenden erreicht wurde. Das Gefühl, Lernende zu überfordern und – vor allem – zu unterfordern bereitet ebenfalls überwiegend ein Gefühl von Unsicherheit. Dementsprechend fühlen sich die meisten Lehrenden auch unsicher, wenn sie aus der Mimik und Gestik von Lernenden weder Zustimmung noch Ablehnung herauslesen können oder die Lernenden auf Fragen nur mit Schweigen reagieren.

Es wird deutlich, dass ein Gefühl von Sicherheit insbesondere damit verbunden wird, die Kontrolle über den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu behalten. Es ist demnach förderlich für ein Gefühl von Sicherheit im Unterricht, wenn alle Lernenden „mitgenommen“ werden können bezogen auf den Unterrichtsinhalt und das Unterrichtsziel und dies durch eindeutige Äußerungen der Lernenden nachvollzogen werden kann. Es scheint, als ob der Aufwand, den die Lehrenden im Rahmen der Unter-

richtsvorbereitung betreiben (Sachanalyse, Zeitaufwand) sich im einheitlichen Lernergebnis für alle Lernende zeigen müsse; und wenn er das nicht tut, könnte dies Unsicherheit auslösen.

Situationen, in denen Lernende sich in nicht wertschätzender Weise gegenüber der Lehrerin oder dem Lehrer verhalten, tragen auch zu einem Gefühl von Unsicherheit bei. Allerdings treten derartige Situationen eher weniger auf. Ignorantes Verhalten, das sich beispielsweise in nichtssagenden Antworten durch Lernende äußert, hat jeder Fünfte noch nie erlebt. Bei denjenigen, die es bereits erlebt haben, verteilen sich Sicherheit und Unsicherheit gleichermaßen (39,6 % respektive 39,5 %). Noch weniger Lehrende haben es erlebt, dass sich einzelne Lernende ihnen gegenüber aggressiv verhalten und beispielsweise offensiv die Arbeit verweigern (56,4 %) oder dass sie von einzelnen Lernenden ersichtlich beleidigt werden (41,3%). Diese Situationen sind allerdings für die, die sie erleben, eher von Unsicherheit geprägt als von Sicherheit.

Die antwortenden Pflegelehrenden haben unterschiedliche Strategien, um mit den benannten Unterrichtssituationen umzugehen. Von der Möglichkeit, ihr Vorgehen zu beschreiben, hat ein großer Teil der Antwortenden Gebrauch gemacht. Deutlich wird, dass die Lehrenden

- (a) zumeist die Gründe für einen unplanmäßigen Verlauf des Unterrichtsprozesses bzw. die Gründe oder Intentionen eines bestimmten Verhaltens von Lernenden herausfinden möchten.
- (b) zumeist die direkte Ansprache der Lernenden suchen, um Gründe bzw. Intentionen des Verhaltens erkennen zu können bzw. um den weiteren Verlauf des Unterrichts abzusprechen.
- (c) situationsbezogene Entscheidungen zum weiteren Vorgehen treffen, wobei dies auf einem Kontinuum zwischen Modifikation aufgrund von Erkenntnissen bzw. Rückmeldungen und Fortführen des vorgesehenen Unterrichtes stattfindet.
- (d) nicht wertschätzendes Verhalten von Lernenden zumeist direkt ansprechen und/oder ein Einzelgespräch außerhalb des Unterrichtsgeschehens suchen. Teilweise holen sie sich Hilfe in Form eines Rats von Kollegen oder der Gesprächsunterstützung durch die Schulleitung.
- (e) bei nicht wertschätzendem Verhalten von Lernenden Ärger und Wut empfinden können, sie aber dann von diesen Gefühlen ihr direktes Handeln nicht leiten lassen. Das Handeln variiert auf einem Kontinuum von Ignorieren der Situation und das Verweisen des Lernenden aus dem Raum.

Die nachfolgende Tabelle 17 gibt einen Überblick über die genannten Strategien der Lehrenden. Die Angaben in der Tabelle sind Zusammenfassungen der Freitextangaben durch Clusterung. Die Situationen sind dabei zur besseren Übersicht geordnet nach Situationsgruppen: Situationen mit unplanmäßigem Unterrichtsverlauf, Situationen mit Gefährdung eines einheitlichen Lernergebnisses und Situationen mit nicht wertschätzendem Verhalten von Lernenden. Wie viele Freitextangaben zu den einzelnen Situationen gemacht wurden, ist zur Einschätzung der Bedeutung in der Tabelle angegeben.

Tabelle 17: Strategien in ungeplanten bzw. störenden Unterrichtssituationen

Strategien bei unplanmäßigem Unterrichtsverlauf	
Wenn eine Unterrichtsmethode in einer Lernengruppe nicht so gut funktioniert wie in einer anderen Lernengruppe	150 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - Gründe gedanklich eruieren (Korrektheit der Bedingungsanalyse, Eignung der Methode, Situation der Lernengruppe) - situatives Anpassen oder Wechsel der Unterrichtsmethode - Gespräch mit Lernenden über die Gründe - es als selbstverständlich hinnehmen, dass Methoden bei unterschiedlichen Lernenden unterschiedlich wirken - trotz Wahrnehmung Fortführen des geplanten Unterrichts - sich unsicher fühlen mit und ohne körperlichen Auswirkungen (z.B. Schwitzen) 	
Wenn ich die geplanten Inhalte nicht vollständig bearbeiten konnte weil die Unterrichtszeit schon zu Ende ist	150 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - Verwenden der folgenden Unterrichtsstunde, um Thema fortzusetzen - folgende Unterrichtsstunde methodisch neu planen - im Kollegium zusätzliche Unterrichtsstunde organisieren - fehlende Inhalte von Lernenden selbst erarbeiten lassen (Hausaufgaben aufgeben, Skripts verteilen, Informationen in Lernplattform einstellen) - Gründe eruieren (eigene Unterrichtsplanung, Anforderungen an Lernende, Umfang der eigenen Redebeiträge während des Unterrichts) - Situation positiv auffassen, weil Ausdruck eines intensiven Lehr-Lern-Dialogs und des Interesses von Lernenden 	
Wenn ich die vorbereiteten Unterrichtsinhalte bearbeitet habe, die Unterrichtszeit aber noch lange nicht zu Ende ist	130 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsinhalte wiederholen - bis zum Ende der Unterrichtszeit improvisieren (z.B. Unterrichtsinhalte strecken, Diskussion initiieren, über Erfahrungen aus der Pflegepraxis sprechen) - Unterricht vorzeitig beenden - Arbeitsaufträge oder kreative/spielerische Formen der Wiederholung vorbereitet haben - das Gefühl bekommen, etwas vergessen oder zu oberflächlich gearbeitet zu haben 	
Wenn sich durch die Aktivität der Lernengruppe der Unterricht nicht wie geplant durchführen lässt	136 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - situatives Anpassen des weiteren Vorgehens - Lernendenaktivität als etwas Positives auffassen und begrüßen - sich gefordert fühlen aber auf Aktivität eingehen und weiteres Vorgehen anpassen 	
Strategien bei Gefährdung eines einheitlichen Lernergebnisses	
Wenn ich aus der Mimik und Gestik von Lernenden weder Zustimmung noch Ablehnung herauslesen kann	152 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - bei Lernenden nachfragen, <ul style="list-style-type: none"> o ob es Verständnisprobleme gibt o ob es an der Unterrichtsmethode liegt o was sie empfinden - sich unsicher fühlen - es als normal empfinden - den Unterricht wie geplant fortführen 	
Wenn ich das Gefühl habe, ich überfordere die Lernenden durch meinen Unterricht	122 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - zusätzliche Aufgaben / Inhalte einbringen - Überarbeitung des Unterrichts für die folgenden Male (andere Methode, höheres Anspruchsniveau, zusätzliche Inhalte) - anspruchsvollere, vertiefende Fragen stellen - die Lernenden vermehrt in den Unterricht einbeziehen (Eigenerarbeitung, Diskussion, Erfahrungsberichte aus der Pflegepraxis) - Selbstzweifel; die eigene Unterrichtsvorbereitung hinterfragen - nicht darauf reagieren (können), da es lediglich einzelne Lernende betrifft - die Geschwindigkeit des Unterrichtserhöhen; froh darüber sein, mehr Zeit für nachfolgende Inhalte zu haben - sich unsicher oder nervös fühlen 	
Wenn ich das Gefühl habe, ich überfordere die Lernenden durch meinen Unterricht	130 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - die Lernengruppe ansprechen um das Gefühl zu überprüfen; gemeinsam Lösungsmöglichkeiten finden - Reduzieren des Unterrichtstempos - Erklärungen in vereinfachter Weise geben - den Schwierigkeitsgrad des Unterrichts senken - praktische Beispiele für ein besseres Verständnis verwenden - Sachverhalte kleinschrittiger darlegen bzw. bearbeiten - Unterrichtsmethode ändern 	
Wenn die Lernenden auf meine Fragen nur mit Schweigen reagieren	131 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - die Frage umformuliert noch einmal stellen - die Lernenden nach den Gründen für das Schweigen fragen - Gründe für das Schweigen eruieren (z.B. Uhrzeit, Thema, Tagesform, Gruppenzusammensetzung, Frageformulierung) - das Schweigen auf Antwort wartend aushalten, auch wenn es schwer fällt - die Situation durch eine Pause des Unterrichts unterbrechen - einzelne Lernende aufrufen 	
Wenn ich auf die Fragen von Lernenden keine Antworten weiß	152 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - mitteilen, die Antwort nicht zu wissen 	

<ul style="list-style-type: none"> - die Frage recherchieren und bei nächster Gelegenheit beantworten - Lernende bitten, die Frage zu recherchieren und Antwort mitzuteilen (während des Unterrichts z.B. googlen, nach dem Unterricht) - die Frage an das Plenum weitergeben - gemeinsam mit den Lernenden die Antwort herausfinden (Internet, Fachbuch) - Intention der Frage eruieren ("Detailverliebtheit" / "Frage um des Fragens Willen" oder relevante Frage im Rahmen der Unterrichtsintention) und angemessene Reaktion (Frage selbst klären, Lernende klären lassen, gemeinsame Klärung) 	
Mitschwingende Bedeutungen: Ausdrücke, die der Situation des Nichtwissens einen Makel zuweisen "es zugeben", "dazu stehen", "entschuldige ich mich", "es offen sagen", "sich ertappt fühlen", "ehrlich sein"	
Wenn ich das Gefühl habe, durch unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb einer Lernendengruppe nicht alle erreichen zu können	141 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenbildung entsprechend des Leistungsniveaus der Lernenden - Gruppenbildung mit Lernenden unterschiedlicher Leistungsniveaus, damit die Lernschwächeren von den Lernstärkeren lernen können - zusätzliche Aufgaben für leistungsstarke Lernende und Unterstützung der leistungsschwächeren Lernenden - leistungsheterogene Gruppen es als Normalität erleben, die hingenommen wird - leistungsschwächeren Lernenden außerunterrichtliche Lernberatung anbieten - es als kaum zu lösendes Problem betrachten, alle Lernenden erreichen zu können - sich im Unterricht an den leistungsschwächeren Lernenden orientieren 	
Wenn mir nicht deutlich ist, ob das von mir intendierte Lernergebnis von den Lernenden erreicht wurde	127 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - erreichtes Lernergebnis überprüfen (z.B. schriftliche Lernerfolgsüberprüfung, Wiederholung durch Fragen oder Spiele, Lernende Sachverhalte zusammenfassen lassen) - bei Lernenden nachfragen / ein Feedback einholen - die eigene Planung bzw. das unterrichtliche Vorgehen hinterfragen 	
Strategien bei nicht wertschätzendem Verhalten von Lernenden	
Wenn häufige Störungen durch die Lernenden auftreten	155 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - die Lernenden direkt auf das Verhalten ansprechen und auffordern, es zu unterlassen - Gründe für das Verhalten im Gespräch mit den Lernenden eruieren - die Lautstärke der Stimme reduzieren, teilweise bis zum Verstummen, um Aufmerksamkeit zu erlangen - störenden Lernenden mit Konsequenzen drohen unter Verweis auf Schulordnung (Abgeben des Handys, Verlassen des Unterrichtsraumes) - Lernende konfrontieren durch körperliche Nähe (sich hinter sie stellen) - Unterricht unterbrechen und mit störenden Lernenden ein vertrauliches Gespräch führen - den Lernenden mitteilen, sich gestört zu fühlen - den Unterrichtsfortgang situativ verändern, damit alle Lernenden Interesse haben - entsprechend der eigenen momentanen Befindlichkeit reagieren (gelassen bis verärgert) - sich genervt, gestört und verärgert fühlen - sich irritiert und unruhig fühlen - die Gründe bei sich selbst suchen - die Störung ignorieren und den Unterricht fortsetzen 	
Wenn Lernende mit einer Arbeitsaufgabe allzu leger umgehen	149 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - über das Verhalten verärgert sein - Lernenden die Bedeutung und Ziele der Aufgabe verdeutlichen - Lernende auf die Wahrnehmung des Verhaltens ansprechen - Lernende ansprechen, um Gründe für das Verhalten herauszufinden - Lernende darauf hinweisen, dass Unterricht bezahlte Arbeitszeit darstellt - Lernende darauf hinweisen, dass Inhalte der Arbeitsaufgabe Gegenstand von Lernerfolgsüberprüfungen sein kann - den Lernenden für die Bearbeitung der Aufgabe eine Note geben - Lernende bei der Bearbeitung der Aufgabe unterstützen, motivieren - Lernende ermahnen und sorgfältige Bearbeitung der Aufgabe einfordern - sich die Eigenverantwortung der Lernenden bewusst machen - sich verunsichert fühlen und auf das Verhalten nicht reagieren können 	
Wenn sich einzelne Lernende mir gegenüber ignorant verhalten	109 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - den Lernenden ansprechen - im Einzelgespräch mit dem Lernenden Grund für Verhalten klären - das Verhalten ignorieren, nicht darauf eingehen - das Verhalten nicht bzw. kaum als störend empfinden - aufgrund des Verhaltens Ärger, Wut, Irritation empfinden 	
Wenn sich einzelne Lernende mir gegenüber aggressiv verhalten	82 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - mit dem Lernenden ein Gespräch führen (unter vier Augen oder unter Beisein eines Kollegen bzw. der Schulleitung), - um Ursache des Verhaltens zu klären bzw. um Sanktionen auszusprechen - den lernenden des Unterrichtsraumes verweisen - das Verhalten des Lernenden ignorieren - sich Rat bei Kollegen einholen 	
Wenn ich von einzelnen Lernenden ersichtlich beleidigt werde	60 Freitextangaben
<ul style="list-style-type: none"> - das Verhalten im Unterricht direkt ansprechen - den Lernenden im Einzelgespräch ermahnen - den Lernenden im Gespräch mit der Schulleitung ermahnen und verwarnen - den Lernenden des Unterrichtsraumes verweisen - dem Verhalten im Unterricht mit Humor oder Sarkasmus begegnen 	

4.5.6 Aussagen zur Unterstützung in der Berufseinmündungsphase

Was benötigen Pflegelehrende, um sich im Handeln sicherer fühlen zu können? Die Teilnehmenden haben die Bedeutung verschiedener Unterstützungsmöglichkeiten hinsichtlich der Bedeutung hierfür eingeschätzt (vgl. Abbildung 28). Die Aspekte, die eine sehr große Bedeutung für die Antwortenden haben (mindestens die Hälfte der Lehrenden), beziehen sich vor allem auf die Kolleginnen und Kollegen, auf die Lernenden und die Wahrnehmung der eigenen Person. Demnach wird es als sicherheitsunterstützend angesehen, wenn ein Austausch im Kollegium über unterrichtliche Erfahrungen mit Lernenden stattfindet (57 %), man von den Kolleginnen und Kollegen als vollwertige Lehrkraft wahrgenommen wird (55,2 %) und überhaupt ein gutes Einfinden in das Lehrerkollegium stattfinden kann (50 %). Bezogen auf die Lernenden ist es deren Feedback, das geschätzt wird (55,2 %). Allgemein wird der Bildung einer Routine im Handeln eine hohe Bedeutung beigemessen (57 %).



Abbildung 28: Bedeutung von Unterstützungsmöglichkeiten

Darüber hinaus werden in der Phase der Berufseinmündung das Vertrautwerden mit den Lernenden und ihrem Verhalten, der Kontakt zur Pflegepraxis und eine Einführung in die neue Tätigkeit als Lehrkraft insgesamt als bedeutend eingeschätzt. Der Unterstützung durch Personen wird eine große Bedeutung beigemessen. Neben den oben genannten Aspekten zählen dazu auch die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung durch Kollegen, die Reflexion mit dem persönlichen Mentoren, Unterrichtshospitation durch Kollegen sowie die kollegiale Intervention. Kollegen, die ebenfalls ein pflegepädagogisches Studium absolviert haben, wird als Unterstützung allerdings e-

her mehr Bedeutung beigemessen als Kollegen, die eine traditionelle Lehrerweiterbildung absolviert haben (71 % versus 59,3 %). Es ist dabei festzustellen, dass 4,7 % der Lehrenden an ihrer Bildungseinrichtung keine akademisch ausgebildeten Pflegelehrenden erlebt haben.

Die von den meisten als unterstützend erlebten Maßnahmen konnten bislang nicht alle Befragten erleben. Zu den Aspekten Unterrichtshospitationen, Reflexion und Intervention haben jeweils mehr als ein Viertel der Befragten „Habe ich noch nicht erlebt“ angegeben. Auch eine gezielte Einführung in die neue Tätigkeit als Lehrkraft ist nicht unbedingt selbstverständlich; 7,6 % der Lehrenden haben dies noch nicht erlebt. Andere, von knapp einem Drittel oder mehr nicht erlebten Unterstützungsmöglichkeiten, werden gleichzeitig als nur wenig bedeutsam eingeschätzt. Dies betrifft die Unterrichtshospitation und Reflexion durch die Schulleitung, das Erleben von Supervision und die Möglichkeit, neben dem Unterrichten zunächst kaum andere Aufgaben zugewiesen zu bekommen.

Eine überwiegend geringe bis keine Bedeutung wird insbesondere den Unterlagen aus dem eigenen Studium beigemessen (62,2 %), wobei das Lesen von pädagogischer Fachliteratur für immerhin 36 % eine geringe bis keine Bedeutung aufweist.

In diesem Zusammenhang ist es interessant zu betrachten, welche Empfehlungen die Befragten ihrer Schulleitung geben würden, damit es zu einer Erleichterung für die Lehrenden in der Phase der Berufseinmündung kommen kann. 134 Personen haben im dafür vorgesehenen Textfeld Einträge vorgenommen. Sie werden geclustert in Abbildung 29 dargestellt. Die bereits ersichtlich gewordene große Bedeutung von Unterstützung durch Kollegen wird auch hier deutlich. So sehen es 42 der 134 Antwortenden als wichtig an, einen Mentor zur Seite gestellt zu bekommen, der für sie im Rahmen der Einarbeitung mit Kompetenz und Zeit da ist. Hospitation und Reflexion von Unterricht durch diesen Mentoren oder auch Kollegen ist ebenfalls ein Wunsch an die Schulleitungen. Das Fehlen eines Einarbeitungskonzeptes, das den Neulingen Struktur geben kann, wird von 31 Personen benannt.

Sind es die Schulleitungen, die in der Phase der Berufseinmündung Unterstützungsmöglichkeiten organisieren können, ist es Aufgabe der Hochschulen, die Noch-Studierenden auf diese Phase vorzubereiten. Gefragt nach Empfehlungen an die Hochschulen, um Studierende noch besser auf ihre Tätigkeit und ihre zukünftige Rolle als Pflegelehrende vorzubereiten, haben 144 Personen Freitextangaben gemacht. In Abbildung 30 werden die Angaben geclustert dargestellt. Es wird deutlich, dass es insbesondere an der Schulpraxis orientierte Aspekte sind, die die Antwortenden den Hochschulen anempfehlen würden. Dies beinhaltet zum einen mehr Lehre und Training zu Unterrichtsmethoden (Abbildung 24 macht deutlich, dass viele mögliche Methoden gar nicht bekannt sind). Zum anderen sind es die Schulpraxis tangierende Aspekte, die eine stärkere Berücksichtigung finden sollten. Solche sind eine an der Schulpraxis (Schulorganisation) orientierte Lehre, soziale Gesichtspunkte des Unterrichts (Umgang mit Lernenden, eigenes Auftreten) und ein Mehr an Unterrichtshospitationen und Reflexion durch Dozenten bzw. Mentoren der Hochschule.



Abbildung 29: Empfehlungen an Schulleitungen zur Erleichterung der Berufseinmündung



Abbildung 30: Empfehlungen an Hochschulen zur Vorbereitung auf Tätigkeit und Rolle als Lehrende

Aus einigen Angaben wird auch deutlich, dass strukturelle Bedingungen der Studiengänge und der Hochschulen aus Sicht der Antwortenden verbesserungsbedürftig sind. Dazu zählen der im Verhältnis zu Fachwissenschaften (insbesondere Pflegewissenschaft) geringere Anteil pädagogischer und fachdidaktischer Inhalte, die geringe Anzahl des vorhandenen Pflegepädagogikpersonals (Professoren, Dozenten) sowie ihre teilweise als unzureichend empfundene Lehrkompetenz.

4.6 Forschungsergebnisse

4.6.1 Zusammenführung der Ergebnisse beider Forschungsphasen

Bevor im Weiteren das Gepräge der Berufseinmündungsphase von Pflegelehrenden als Ergebnis des Forschungsprozesses skizziert werden kann, ist ein Zusammenführen der Zwischenergebnisse beider Forschungsphasen notwendig. Die Ergebnisse der standardisierten Befragung werden deshalb an die durch die qualitative Heuristik gewonnenen Erkenntnisse („identifizierte Gemeinsamkeiten“) angelegt. Da die zweite Forschungsphase einen die Ergebnisse der ersten Phase überprüfenden Charakter hat, können die identifizierten Gemeinsamkeiten daraufhin betrachtet werden, ob sie durch eine größere Anzahl von Pflegelehrenden in der Phase der Berufseinmündung geteilt werden. Ziel dieser Zusammenführung ist es, die vorläufig formulierten Gemeinsamkeiten auf ihre Gültigkeit vor dem Hintergrund der erweiterten, durch die standardisierte Befragung gewonnenen Ergebnisse zu überprüfen und zu entscheiden, ob die Formulierungen weiter Gültigkeit besitzen, modifiziert oder gestrichen werden müssen. Das Ergebnis der Zusammenführung ist der Tabelle 18 auf den folgenden Seiten zu entnehmen.

Tabelle 18: Zusammenführung der Forschungsergebnisse und abschließende Formulierung identifizierter Gemeinsamkeiten

ID	Identifizierte Gemeinsamkeit 1. Forschungsphase	Ergebnis Überprüfung 2. Forschungsphase	Identifizierte Gemeinsamkeit Untersuchungsergebnis
Aussagen zur Unterrichtsvorbereitung			
UntV_1	Es besteht Sorge vor nicht gefüllter Unterrichtszeit.	Es besteht eher ein Gefühl von Sicherheit, wenn die geplanten Inhalte im Unterricht bearbeitet wurden, die Unterrichtszeit aber noch nicht zu Ende ist (50 %); 37,7 % erleben eher Unsicherheit; 12,2 % haben dies noch nicht erlebt.	Es besteht nur wenig Sorge vor nicht gefüllter Unterrichtszeit.
UntV_2	Für die Sachanalyse wird umfangreiches Material/Literatur gesammelt.	Bestätigung, dass eine Literatur- und Materialsammlung angelegt wird (73,3 % resp. 84,3 %)	Für die Sachanalyse wird umfangreiches Material/Literatur gesammelt.
UntV_3	Die Notwendigkeit wird gesehen, sich eine Struktur sowohl hinsichtlich des Unterrichtsinhaltes als auch des Unterrichtsablaufes zu schaffen; dies wird oft als problematisch erlebt.	Ablaufplanung für Unterricht und Strukturierung des Unterrichtsinhalts bereiten keine Probleme.	Die Notwendigkeit wird gesehen, sich eine Struktur sowohl hinsichtlich des Unterrichtsinhaltes als auch des Unterrichtsablaufes zu schaffen; dies wird kaum als problematisch erlebt.
UntV_4	Die Auswahl der Unterrichtsmethoden sollte auf der Basis formulierter Unterrichtsziele und des Unterrichtsthemas erfolgen; dies wird vielfach als herausfordernd erlebt.	51,2 % orientieren sich bei der Auswahl der Unterrichtsmethoden primär an formulierten Unterrichtszielen. 58,7 % formulieren zur Planung eigene Unterrichtsziele.	Die Auswahl der Unterrichtsmethoden sollte auf der Basis formulierter Unterrichtsziele und des Unterrichtsthemas erfolgen; dies wird vielfach als herausfordernd erlebt und nicht durchgängig ausgeführt.
UntV_5	Der für die Unterrichtsvorbereitung notwendige Zeitaufwand wird als hoch erlebt.	90,2 % erleben den für die Unterrichtsvorbereitung notwendigen Zeitaufwand insgesamt als sehr hoch.	Der für die Unterrichtsvorbereitung notwendige Zeitaufwand wird als hoch erlebt.
UntV_6	Der potentiellen Entwicklung eines gleichförmigen Arbeitens soll vorgebeugt werden, da eine solche Entwicklung als unangemessen angesehen wird.	Routinebildung hat eine große Bedeutung (91,9 %).	(entfällt)
Aussagen zu angewendeten Unterrichtsmethoden			
UntM_1	Angewendete Unterrichtsmethoden werden benannt.	Als Unterrichtsmethoden werden „sehr häufig“ oder „oft“ angewendet	Es werden unterschiedliche Unterrichtsmethoden angewendet, die sowohl dialogisch als auch vortragend ausgerichtet sind und die eine nachvollziehbare Ergebnissicherung ermöglichen.
UntM_1a	Lehrervortrag	- Lehrer-Schüler-Gespräch (160 Nennungen)	
UntM_1b	Skripts verteilen	- Kleingruppenarbeit mit Ergebnispräsentation (131)	
UntM_1c	Lehrer-Schüler-Gespräch	- Skripts/Informationsblätter verteilen (127)	
UntM_1d	Ampelmethode	- Diskussion (103)	
UntM_1e	Visualisieren (Collagen anfertigen, Bilder zeigen)	- Lehrervortrag (103)	
UntM_1f	Texterarbeitung / Gruppenpuzzle	- Visualisieren (83)	
UntM_1g	Diskussion	- Texterarbeitung mit Leitfragen (74)	
UntM_1h	Rollenspiel		

ID	Identifizierte Gemeinsamkeit 1. Forschungsphase	Ergebnis Überprüfung 2. Forschungsphase	Identifizierte Gemeinsamkeit Untersuchungsergebnis
UntM_1i	Strukturlegetechnik		
UntM_1j	Projektarbeit		
UntM_2	Es besteht das Interesse bzw. der Wunsch, Methoden auszuprobieren; Rahmenbedingungen oder empfundene Unsicherheit erschweren dies.	88,3 % haben großes Interesse daran, verschiedene Unterrichtsmethoden auszuprobieren. Bei 33,2 % erschweren die Rahmenbedingungen an der Schule das Ausprobieren, bei 65,2 % nicht, 1,7 % machen keine Angabe. 44,8 % fühlen sich unsicher, wenn sie Unterrichtsmethoden erstmals ausprobieren.	Es besteht das Interesse bzw. der Wunsch, Methoden auszuprobieren; Rahmenbedingungen oder empfundene Unsicherheit erschweren dies.
UntM_3	Beim Ausprobieren von Unterrichtsmethoden werden positive Erfahrungen gemacht.	79,1 % machen überwiegend positive Erfahrungen beim Ausprobieren von Unterrichtsmethoden.	Beim Ausprobieren von Unterrichtsmethoden werden positive Erfahrungen gemacht.
UntM_4	Methodenwechsel soll abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen.	90,7 % ist ein Methodenwechsel wichtig, um den Unterricht abwechslungsreich für die Lernenden gestalten zu können.	Methodenwechsel soll abwechslungsreichen Unterricht ermöglichen.
UntM_5		Bestätigung: <ul style="list-style-type: none"> - Lernende ihre pflegerischen Erfahrungen schildern lassen (97,1 %) - Erfahrungen aus der eigenen Pflegepraxis zur Veranschaulichung verwenden (95,9 %) - So oft es geht praktische Übungen in den Unterricht einbauen (80,8 %) - Arbeit mit Pflegesituationen, die selbst didaktisch aufbereitet wurden („Fälle“) (78,5 %) - Fallbeispiele aus der Literatur verwenden (69,8 %) 	Es besteht eine Orientierung an der Pflegepraxis. Dies drückt sich im Einbeziehen von pflegerischen (Vor-) Erfahrungen der Schüler sowie der Lehrenden aus – insbesondere in Form von Fällen / Narrativa – und in praktischen Übungen.
Aussagen zum Erleben im Unterricht			
UntE_1	Die Wirkung der angewendeten Unterrichtsmethoden wird in unterschiedlichen Lerngruppen unterschiedlich erlebt.	62,2 % fühlen sich „sehr sicher“ oder „eher sicher“, wenn eine Unterrichtsmethode in einer Lernengruppe nicht so gut funktioniert wie in einer anderen Gruppe. 2,9 % haben dies noch nicht erlebt.	Die Wirkung der angewendeten Unterrichtsmethoden wird in unterschiedlichen Lerngruppen unterschiedlich erlebt. Dies verursacht eher keine Unsicherheit.
UntE_2	Verhalten von Schülern oder Schülergruppen verursacht oft Unsicherheit, wie damit umgegangen werden soll.	Unsicherheit auslösende Verhaltensweisen („eher unsicher“ und „sehr unsicher“): <ul style="list-style-type: none"> - aus Mimik oder Gestik weder Zustimmung noch Ablehnung herauslesen können (58,7 %) - Lernende reagieren auf Fragen nur mit Schweigen (48,3 %) - aggressives Verhalten von Lernenden (32,5 %; 43,6 % haben dies noch nicht erlebt) 	Unsicherheit auslösendes Verhalten von Lernenden beinhaltet uneindeutige Mimik oder Gestik und Schweigen. Nicht wertschätzendes Verhalten durch Lernende, das Unsicherheit auslösen kann, wird kaum erlebt.

ID	Identifizierte Gemeinsamkeit 1. Forschungsphase	Ergebnis Überprüfung 2. Forschungsphase	Identifizierte Gemeinsamkeit Untersuchungsergebnis
		- von einzelnen Lernenden beleidigt werden (23,2 %; 58,7 % haben dies noch nicht erlebt)	
UntE_3	Es wird eine allmählich sich entwickelnde Sicherheit im Einschätzen und Handeln im Unterricht empfunden.		Es wird eine allmählich sich entwickelnde Sicherheit im Einschätzen und Handeln im Unterricht empfunden.
UntE_4	Es wird erkannt, nicht alle Schüler gleichermaßen zu erreichen.		Es wird erkannt, nicht alle Schüler gleichermaßen zu erreichen.
UntE_5	Es entsteht ein Bewusstsein über das eigene Bedürfnis nach Kontrolle über den Unterrichtsverlauf und das Lernergebnis.	<p>Es wird primär ein Gefühl von Sicherheit erlebt in Situationen, in denen der Unterricht unplanmäßig verläuft:</p> <ul style="list-style-type: none"> - häufige Störungen durch Lernende (62,2 %) - geplante Inhalte in der Unterrichtszeit nicht vollständig bearbeiten können (62,2 %) - Unterrichtsinhalte bearbeitet und Unterrichtszeit noch nicht zu Ende (50 %) - nicht gut funktionierende Unterrichtsmethoden im Vergleich zu anderen Lernendengruppen (62,2 %) <p>Es wird eher ein Gefühl von Unsicherheit empfunden, wenn das Lernergebnis nicht eindeutig ist:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gefühl, die Lernenden zu unterfordern (48,3 %) - Gefühl, die Lernenden zu überfordern (48,6 %) - Uneindeutigkeit hinsichtlich des Erreichens des intendierten Lernziels durch die Lernenden (56,4 %) - Lernende reagieren mit Schweigen auf Fragen (48,3 %) - Weder Zustimmung noch Ablehnung aus Gestik und Mimik herauslesen können (58,7 %) - Gefühl, durch unterschiedliche Leistungsniveaus nicht alle Lernenden erreicht zu haben (55,8 %) 	Es besteht ein Bedürfnis nach Kontrolle über das Lernergebnis. Ist dies nicht eindeutig, entsteht eher ein Gefühl von Unsicherheit.
Aussagen zur Zusammenarbeit mit Lehrenden			
Zus_1	Am Anfang der Beschäftigung steht das Tätigkeitsfeld Unterricht im Vordergrund; andere Aufgaben werden ihnen zunächst noch nicht angetragen (Kursleitung etc.)	- Personen, die neben dem Unterrichten auch andere Aufgaben übertragen bekommen: 29,1 %	Am Anfang der Beschäftigung steht nicht ausschließlich das Tätigkeitsfeld Unterricht im Vordergrund. Es werden auch andere Aufgaben übertragen.

ID	Identifizierte Gemeinsamkeit 1. Forschungsphase	Ergebnis Überprüfung 2. Forschungsphase	Identifizierte Gemeinsamkeit Untersuchungsergebnis
	Unterstützung bei der Unterrichtsplanung wird als notwendig erlebt. Der Grad der erhaltenen Unterstützung bewegt sich auf einem Kontinuum von aktiv-freiwillig bis auf Nachfrage-zögerlich. Zur Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und zur Reflexion eigenen Unterrichts durch Hospitation werden ehemalige Kommilitonen herangezogen.	<ul style="list-style-type: none"> - Personen, für die es eine große Bedeutung hat, neben dem Unterrichten keine anderen Aufgaben übertragen zu bekommen: 27,3 % - Personen, für die Unterstützung bei der Unterrichtsplanung durch Kollegen große Bedeutung hat: 64,6 % - Personen, für die der Austausch mit früheren Kommilitonen eine große Bedeutung hat: 68,6 % 	Unterstützung bei der Unterrichtsplanung wird als notwendig erlebt. Der Grad der erhaltenen Unterstützung bewegt sich auf einem Kontinuum von aktiv-freiwillig bis auf Nachfrage-zögerlich. Zur Unterstützung bei der Unterrichtsplanung und zur Reflexion eigenen Unterrichts durch Hospitation werden ehemalige Kommilitonen herangezogen.
Zus_2	Die Einführung in die neue Tätigkeit wird auf einem Kontinuum von systematisch-intensiv bis unsystematisch-beiläufig erlebt.	<ul style="list-style-type: none"> - Personen, für die eine Einführung in die neue Tätigkeit eine große Bedeutung hat: 81,4 % - Personen, die keine Einführung in ihre neue Tätigkeit erlebt haben: 7,6 % - 31 von 134 Personen wünschen sich ein Einarbeitungskonzept in der Bildungseinrichtung. 	Die Einführung in die neue Tätigkeit wird auf einem Kontinuum von systematisch-intensiv bis unsystematisch-beiläufig erlebt.
Zus_3	Zur Integration in das Kollegium bedarf es des Identifizierens des Beziehungsgefüges und der Selbstverortung darin.	Personen, für die das Einfinden in das Lehrerkollegium eine große Bedeutung hat: 91,3 %	Zur Integration in das Kollegium bedarf es des Identifizierens des Beziehungsgefüges und der Selbstverortung darin.
Zus_4	Der Austausch mit Kollegen über Unterricht auf der Basis gegenseitiger Hospitationen und über Unterrichtsplanungen wird als notwendig und fruchtbar erlebt; personelle Ressourcen gestatten dies jedoch nur selten.	Personen, für die eine große Bedeutung hat <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung bei der Unterrichtsplanung durch Kollegen: 64,6 % - Reflexion mit dem Mentor: 58,7 % (29,7 % haben dies noch nicht erlebt) - Unterrichtshospitation und Reflexion durch Kollegen: 52,9 % (24,4 % haben dies noch nicht erlebt) 	Der Austausch mit Kollegen über Unterricht auf der Basis gegenseitiger Hospitationen und über Unterrichtsplanungen wird als notwendig und fruchtbar erlebt; die Möglichkeit dazu wird jedoch nicht von allen Lehrenden erlebt.
Zus_5	Der Austausch mit Kollegen über unterrichtliche Erfahrungen mit Schülern erleichtert die Beurteilung des eigenen Erlebens.	Personen, für die es eine große Bedeutung hat, sich mit Kollegen über unterrichtliche Erfahrungen mit Lernenden auszutauschen: 94,2 %	Der Austausch mit Kollegen über unterrichtliche Erfahrungen mit Schülern erleichtert die Beurteilung des eigenen Erlebens.
Zus_6	Es besteht das Bedürfnis, als ‚vollwertiger‘ Lehrer wahrgenommen zu werden und nicht als Pflegekraft oder Lehranfänger.	Personen, für die es eine große Bedeutung hat, als vollwertige Lehrkraft wahrgenommen zu werden: 93 %	Es besteht das Bedürfnis, als ‚vollwertiger‘ Lehrer wahrgenommen zu werden und nicht als Pflegekraft oder Lehranfänger.

4.6.2 Gepräge der Berufseinmündungsphase von Pflegelehrenden

Aus den Ergebnissen der beiden Forschungsphasen und deren Zusammenführung lässt sich nun abschließend ein Bild skizzieren, wodurch die Phase der Berufseinmündung von Pflegelehrenden geprägt ist.

Unterrichtsvorbereitung

Die Lehrenden erleben den Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung als sehr hoch. Es ist dabei wohl weniger das Strukturieren des Unterrichtsinhaltes oder des Unterrichtsablaufes, der dazu beiträgt. Vielmehr ist das Anfertigen der Sachanalyse davon gekennzeichnet, dass umfangreiche Literatur- und Materialsammlungen erstellt werden. Ziele – sowohl durch Curricula bestimmte oder selbst formulierte – werden nicht durchgängig als Grundlage für die Auswahl der Unterrichtsmethoden oder das Strukturieren des Unterrichtsthemas herangezogen. Ein solches Vorgehen wird auch als herausfordernd erlebt. Es ist insofern denkbar, dass der für die Unterrichtsvorbereitung benötigte Zeitaufwand bedingt ist durch das (ggf. ziellose) Mäandern an den Ufern eines Themengebietes und einem damit verbundenen Beschreiten von thematisch-methodischen Seitenpfaden, die einem „sich Verzetteln“ oder einem „vom Hölzchen aufs Stöckchen kommen“ Vorschub leisten. Es rührt sicherlich auch daher, dass eine Unterstützung durch Kollegen bei der Unterrichtsplanung als bedeutsam für das Entwickeln von Sicherheit eingeschätzt wird.

Unterrichtsmethoden/-verfahren

Es werden unterschiedliche Unterrichtsmethoden von den Lehrenden genutzt. Dabei sind die zumeist angewendeten primär dialogisch ausgerichtet. Lehrer-Schüler-Gespräche, Kleingruppenarbeiten mit Ergebnispräsentation und Diskussionen verlangen den Lehrenden in einem hohen Maße situativ-kommunikative Fähigkeiten ab, da es um das Lenken nicht vollständig antizipierbarer Gesprächssituationen geht und um das Geben von kritisch-wertschätzenden Rückmeldungen zu Arbeitsergebnissen. Sicherlich angewendet vor dem Hintergrund, durch einen Methodenwechsel abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, fordern sich die Lehrenden hierbei deutlich.

Neben diesen ermöglichen auch die anderen, häufig angewendeten Unterrichtsmethoden den Lehrenden eine Kontrolle über die Lernergebnisse. Dazu zählen der Lehrervortrag, das Verteilen von Skripts oder Informationsblättern, das Visualisieren durch anzufertigende Collagen oder dem Zeigen von Bildern sowie die Textarbeit mit Leitfragen. Für die Lehrenden ist es durch diese Vorgehensweisen in überschaubarer Weise möglich, eine Ergebnissicherung zu gewährleisten. Unterrichtssituationen, in denen es den Lehrenden nicht gelingt, die von den Lernenden gewonnenen Lernergebnisse festzustellen oder die vorgesehenen Ergebnisse sicherzustellen, führen vielfach zu einem Gefühl von Unsicherheit. Insofern sind die angewendeten Unterrichtsmethoden dazu geeignet, den Pflegelehrenden Sicherheit zu geben.

Nichtsdestotrotz besteht ein großes Interesse bzw. der Wunsch, verschiedene Unterrichtsmethoden auszuprobieren. Erschwert wird dies teilweise durch ungünstige

Rahmenbedingungen an der Bildungseinrichtung oder einer empfundenen Unsicherheit. In der Regel werden beim Ausprobieren allerdings positive Erfahrungen gemacht.

Einen wichtigen Bestandteil methodisch-didaktischer Unterrichtsführung nimmt die Orientierung an der Pflegepraxis ein. Die Lehrenden beziehen die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus der Pflegepraxis explizit ein, indem sie nach ihnen fragen und sie im Unterricht verwerten. Gleichmaßen nutzen die Lehrenden ihren eigenen Erfahrungshintergrund als Pflegekräfte. Sie verwenden ihn zu Veranschaulichungszwecken. Die Arbeit mit Situationen aus der Pflegepraxis wird dadurch ermöglicht, dass die Lehrenden Pflegesituationen selbst didaktisch zu Fällen aufbereiten oder Fallbeispiele aus der Literatur verwenden. Darüber hinaus werden so oft es geht praktische Übungen in den Unterricht eingebaut. Neben diesen simulativen, von der Pflegepraxis abstrahierenden Vorgehensweisen werden Möglichkeiten, die eine direkte Auseinandersetzung mit den Wirkfaktoren der Pflegepraxis im Hier und Jetzt oder mit den Erlebenswelten der zu pflegenden Menschen befördern, kaum genutzt. Das Durchführen von Unterricht in der Pflegepraxis selbst oder das Einladen von Betroffenen in den Unterricht findet nur in geringem Maß Anwendung.

Erleben im Unterricht

Im Unterrichtsprozess selbst fühlen sich die Pflegelehrenden in unterschiedlichen Situationen vielfach überaus sicher. Die Erfahrung, dass angewendete Unterrichtsmethoden in unterschiedlichen Lerngruppen unterschiedlich wirken, verursacht eher keine Unsicherheit. Sie wird als gegeben akzeptiert. Auch wenn erkannt wird, dass im Unterricht nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen erreicht werden können, besteht dennoch ein Bedürfnis nach Kontrolle über das Lernergebnis. Mit der Auswahl der häufig angewendeten Unterrichtsmethoden scheint man diesem Bedürfnis entgegenzukommen. Insgesamt wird jedoch eine allmählich sich entwickelnde Sicherheit im Einschätzen und Handeln im Unterricht empfunden. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass vielen Lehrenden ein breites Repertoire im Umgang mit unvorhersehbaren Unterrichtssituationen zur Verfügung steht. Sowohl Situationen, die mit der Gefährdung eines einheitlichen Lernergebnisses einhergehen als auch mit nicht wertschätzendem Verhalten durch Lernende, kann vielfach derart begegnet werden, dass die eigene emotionale Betroffenheit das Handeln nicht leitet. Vielmehr stellen sich die Lehrenden Fragen zu den Ursachen einer Situation bzw. den Intentionen eines beobachteten Verhaltens und sprechen Lernende im Unterrichtsprozess vielfach direkt zu Klärungszwecken an.

Unterstützung und Zusammenarbeit

Die in ihrem Tätigkeitsbereich noch wenig erfahrenen Pflegelehrenden weisen der Unterstützung durch andere Lehrende ihrer Bildungseinrichtung eine hohe Bedeutung zu. Diese Unterstützung wird insbesondere durch Austausch über und Unterstützung bei Unterrichtsplanung erwünscht sowie durch Reflexion von Unterricht im Rahmen gegenseitiger Unterrichtshospitationen. Eine derartige Unterstützung wird allerdings nicht durchgängig erfahren. Ihr Grad bewegt sich auf einem Kontinuum

von aktiv-freiwillig bis auf Nachfrage-zögerlich. Teilweise werden ehemalige Kommilitonen zur Unterstützung und Reflexion herangezogen. Um die Beurteilung der eigenen unterrichtlichen Erfahrungen mit Lernenden besser einschätzen zu können, wird darüber hinaus der Austausch mit Kollegen über deren Wahrnehmungen der Lernengruppen als hilfreich erachtet.

Die Lehrenden erleben ihre Einführung in die neue Tätigkeit auf einem Kontinuum von systematisch-intensiv bis unsystematisch-beiläufig. Es besteht vielfach der Wunsch nach einer Orientierung gebenden Einarbeitungskonzept und der Zuweisung eines Mentors, der während der Einarbeitungszeit als Ansprechperson mit Kompetenz und angemessenen Zeitressourcen zur Verfügung steht. Am Anfang der Beschäftigung steht nicht bei allen Lehrenden ausschließlich das Tätigkeitsfeld Unterricht im Vordergrund, vielfach werden auch andere, organisationsbezogene Aufgaben übertragen. Teilweise wünschen sich die Lehrenden, von derartigen Aufgaben zunächst befreit zu sein.

Hinsichtlich der eigenen Person wird die Integration in das Kollegium als bedeutsam erlebt. Hierzu bedarf es des Identifizierens des Beziehungsgefüges und der Selbstverortung darin. Es besteht das Bedürfnis, als „vollwertige“ Lehrkraft wahrgenommen zu werden und nicht als Pflegekraft oder Lehranfänger.

4.6.3 Diskussion der Ergebnisse

In einer abschließenden Betrachtung der gewonnenen Erkenntnisse, wodurch die Phase der Berufseinmündung Pflegelehrender geprägt ist, sollen diese vor dem Hintergrund der in Kapitel 3 dargestellten empirischen Befunde zu berufseinmündenden Lehrern aus dem öffentlichen Schulwesen diskutiert werden.

Es wird deutlich, dass der Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit für Lehrer insgesamt von einem erlebten hohen Zeitaufwand geprägt ist. Die Frage, in welcher Schulart oder in welchem Fach die Lehrer tätig sind, mag hierbei kaum eine Rolle spielen. Bergau (2009) stellt die hohe Anzahl von Arbeitsstunden, die für Vor- und Nachbereitung von Unterricht benötigt wird, heraus; Albisser (2009) identifizierte den Stoffumfang als Belastung für die Lehrenden. „Perfekte Vorbereitung“ und das Handlungsmuster als „Vorbereitender“ sind bedeutsame Aspekte und Ressourcen für die berufliche Identität der neuen Lehrer (Larcher Klee 2005). Die Gefahr des „sich Verzetteln“ bei der Unterrichtsvorbereitung durch Betreten thematisch-methodischer Seitenpfade im Rahmen der Sachanalyse wird noch nachvollziehbarer, wenn die von Larcher Klee (2005) beschriebene „perfekte Vorbereitung“ als Handlungsmuster der Lehrenden mit bedacht wird. Dieses Handlungsmuster ist für die Lehrenden anscheinend fest mit dem Bild vom Mitgliedschaftsentwurf „Lehrer“ verbunden.

Der Unterricht ist der zentrale Anforderungsbereich für die Lehrenden. Hericks (2006) beschreibt die auf unterrichtliche Prozesse bezogenen beruflichen Entwicklungsaufgaben als prioritär zu lösende Aufgaben, um erfolgreich eine Lehrerprofessionalität entwickeln zu können. Keller-Schneider (2008) macht im Rahmen vermittlungsbezogener Aufgaben auch eine überdurchschnittliche Belastung von Lehrenden aus. Bei Lehrenden im allgemeinbildenden Schulbereich geht diese empfundene Be-

lastung primär vom Umgang mit dem Verhalten von Schülern aus (vgl. insbes. Martinuzzi 2006; Albisser 2009; Winkelbauer et al. 2010). Die meisten Pflegelehrer in der Berufseinmündung fühlen sich jedoch bei Störungen durch die Lernenden oder einem allzu legeren Umgang mit einer Arbeitsaufgabe eher sicher. Sie belastet es vielmehr, wenn sie sich nicht sicher sein können, ob das erwartete Lernergebnis von den Schülern erreicht wurde. Während Lehrer im allgemeinbildenden Schulbereich noch zum Ende des ersten Berufsjahrs kaum kooperative Unterrichtsmethoden/-verfahren einsetzen (Baer et al. 2011), sind es gerade dialogorientierte Vorgehensweisen, die den Unterricht von Pflegelehrenden dominieren (u.a. Lehrer-Schüler-Gespräche, Kleingruppenarbeit mit Ergebnispräsentation, Diskussion).

Institutionsbezogene Entwicklungsaufgaben, die Hericks (2006) als nachgeordnet zu lösen vorschlägt, können für Lehrende eine Belastung darstellen, wenn sie zu früh mit ihnen konfrontiert werden. Dies scheint für alle Lehrer relevant zu sein. Winkelbauer et al. (2010) identifizierten die Schulorganisation als Problemfeld für Neueinsteigende. Auch Pflegelehrer bekommen organisationsbezogene Aufgaben übertragen, wovon sich viele allerdings zunächst befreit wissen wollen, da die Konzentration auf unterrichtsbezogenen Aufgaben liegt.

Lehrer in der Berufseinmündung sehen sich nicht als Einzelkämpfer. Larcher Klee (2005) identifizierte Zusammenarbeit und Gespräch mit anderen Lehrenden als Selbstverständlichkeit für die Lehrer. Auch die Pflegelehrer messen der Zusammenarbeit eine Bedeutung bei. Insbesondere wünschen sie sich Austausch und Unterstützung im Rahmen von Unterrichtsvorbereitung und –reflexion.

Wirft man einen Blick auf die Gesamtbeanspruchung der Lehrenden in der Berufseinmündung ist festzustellen, dass alle neuen Lehrer sich vielen Herausforderungen stellen müssen. Angemessene Handlungsrouitinen müssen sich zunächst entwickeln. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass es zu regelhafter Überbeanspruchung der Lehrer in dieser Phase kommt bzw. dass die Lehrer ihre Situation regelhaft derart erleben. Die Lehrer gelangen nicht unvorbereitet in die Situation der Berufseinmündung; sie haben durch ein Studium bereits unterrichtliche Planungs- und Durchführungskompetenzen erwerben können. Insofern möchten sie als „normale Lehrer“ wahrgenommen werden und nicht einer defizitorientierten Betrachtung durch die Kollegen unterliegen, die „besondere Maßnahmen“ für sie erforderlich machten. Die empirischen Befunde weisen darauf hin, dass Lehrer die Phase der Berufseinmündung als Entwicklungsphase betrachten und nicht als Bedürftigkeitsphase (vgl. Kapitel 3.3.1).

Einen wesentlichen Unterschied zwischen Lehrern im öffentlichen Schuldienst und Pflegelehrern scheint sich indes herauszukristallisieren. Der berufsbiographische Hintergrund, den Pflegelehrer aufweisen, kann zu bestimmten Phänomenen führen, die in empirischen Studien zu Lehrern im öffentlichen Schulwesen nicht beschrieben werden. Dies ist zum einen die Situation, dass soziale Problemsituationen nicht in dem Maße Unsicherheit erzeugen, wie sich dies bei Lehrern im allgemeinbildenden Schulbereich darstellt. Die Pflegelehrer beschreiben vielmehr regelmäßig, dass sie Schüler, die durch Störungen oder aggressives Handeln auffallen, direkt ansprechen

– während des Unterrichts oder außerhalb davon. Hier scheint eine soziale Kompetenz vorhanden zu sein, die ein konstruktives Handeln in sozial problematischen Situationen ermöglicht. Es ist vorstellbar, dass die im Rahmen der pflegerischen Berufsentwicklung erlebten Situationen mit Patienten, Bewohnern und Angehörigen oder auch mit Pflegeschülern während der Praxisanleitung dazu führen, eine entsprechende soziale Kompetenz zu entwickeln, die den Umgang mit schwierigen und unerwarteten Kommunikationssituationen erleichtert.

Eine weitere Auswirkung des berufsbiographischen Hintergrunds von Pflegelehrern dürfte die Orientierung an der Berufspraxis darstellen. Pflegelehrern ist es wichtig, sowohl Erfahrungen aus der eigenen Pflegepraxis in den Unterricht einzubringen als auch Pflegepraxis über simulative Verfahren in die unterrichtlichen Prozesse einzubringen. Dies erfolgt über die Arbeit mit Fällen und praktischen Übungen am Lernort Schule. In diesem Zusammenhang wäre es interessant zu erfahren, welchen unterrichtlichen Stellenwert berufliche Praxis bei Lehrern an Berufsschulen einnimmt – gleichermaßen bei „Theorielehrern“ und „Praxislehrern“; Lehrerbildungsforschung im Bereich des berufsbildenden Schulwesens steht hierzu noch aus.

5 Schlussfolgerungen

Es ist letztlich noch der Frage nachzugehen, welche Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung der Berufseinmündungsphase von Pflegelehrern aus den in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Befunden gezogen werden können. Daneben ist von Interesse, möglichen Konsequenzen für die Pflegebildungsforschung nachzugehen.

5.1 Ausgestaltung der Berufseinmündungsphase

Die Pflegelehrer selbst sind daran interessiert, als vollwertiges Mitglied im Lehrerkollegium wahrgenommen zu werden und suchen den Austausch mit erfahrenen Kollegen. Es ist demnach eine Sache der Institution Pflegebildungseinrichtung, dieser Bereitschaft und den Ressourcen der neuen Lehrkräfte etwas entgegenzubringen.

Die Ergebnisse empirischer Forschung (Kapitel 3.2 und 4) sowie die Vorschläge und Konzepte zur systematischen Begleitung von Lehrenden in der Berufseinmündungsphase (Kapitel 3.3) lassen nur den Schluss zu, für diese Phase der Lehrerbildung ein systematisiertes Begleitangebot an der Bildungseinrichtung selbst zu etablieren. Eine dem Zufall überlassene Einführungszeit mit gut gemeinten Ratschlägen aus der Sicht des erfahrenen Lehrers wirken eher kontraproduktiv (vgl. Keller-Schneider 2009). Es geht dabei auch weniger um ein „Einarbeitungskonzept“; dieses sicherlich nützliche Instrument würde zu kurz greifen. Es geht vielmehr um die Etablierung eines unterstützenden Programms, das sich aus dem Selbstverständnis der Schule, aus ihrer Schulkultur speist und darauf wiederum Auswirkungen hat. Ein solches Programm sollte sich nicht an (vermeintlichen) Defiziten der neuen Lehrenden ausrichten sondern konzeptuell auf dem von der EDK (1996) beschriebenen „Modell der professionellen Entwicklung“ basieren. Damit wird ein Verständnis zum Ausdruck gebracht, das den neuen Lehrer als „fertig ausgebildet“ betrachtet und ihn Akteur seiner eigenen professionellen Entwicklung sein lässt.

Es ist darüber hinaus sinnvoll, der Schule als Arbeitsfeld in einem solchen Begleitprogramm einen wesentlichen Verantwortungsbereich einzuräumen. Die Analyse vorgeschlagener und implementierter Konzepte zur Berufseinmündung zeigt auf, dass die meisten von ihnen im Verantwortungsbereich einer Hochschule, eines Lehrerseminars oder einer schuladministrativen Stelle liegen und die beschäftigenden Schulen selbst eher die Rolle eines Umsetzenden ohne großen eigenverantwortlichen Handlungsspielraum einnehmen. Aufgrund mangelnder finanzieller und personeller Ressourcen an den beschäftigenden Bildungseinrichtungen ist eine Kooperation mit Institutionen der Lehrerausbildung sicherlich wünschenswert und notwendig. Eine Kooperation sollte jedoch „auf Augenhöhe“, also in partnerschaftlicher Weise erfolgen. Institutionen der Lehrerausbildung halten Strukturen vor, die Angebote im Sinne von Fortbildungen ermöglichen. Die Kompetenzen der Pflegebildungseinrichtungen ermöglichen wiederum eine Entlastung bietende Beratung der berufseinmündenden Lehrer im Sinne des Mentorings. Entwicklung und Etablierung eines Konzeptes zur Begleitung berufseinmündender Pflegelehrer bedarf nicht nur der konzeptuellen und organisatorischen Zusammenarbeit von Pflegebildungseinrichtung und Hochschule; sie bedarf insbesondere eines Entwicklungsprozesses innerhalb der Schule selbst. Ein

unterstützendes Programm für neue Lehrer ist nur im Rahmen eines Schulentwicklungsprogramms sinnvoll zu entwickeln und nachhaltig durchzuführen. Es bedarf der Selbstvergewisserung der Schulmitglieder, welches Bild vom Pflegelehrer, vom „frischen Absolventen“ der Hochschule, von „guter Schule“ und vom „gutem Unterricht“ existiert. Und es bedarf einer Haltung, die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule und ihrer Glieder als eine Selbstverständlichkeit und Notwendigkeit betrachtet.

Basierend auf den Erkenntnissen aus den vorangegangenen Kapiteln werden im Folgenden Eckdaten eines möglichen Berufseinmündungs-Begleitprogramms für Pflegelehrer vorgestellt (vgl. Abbildung 31).

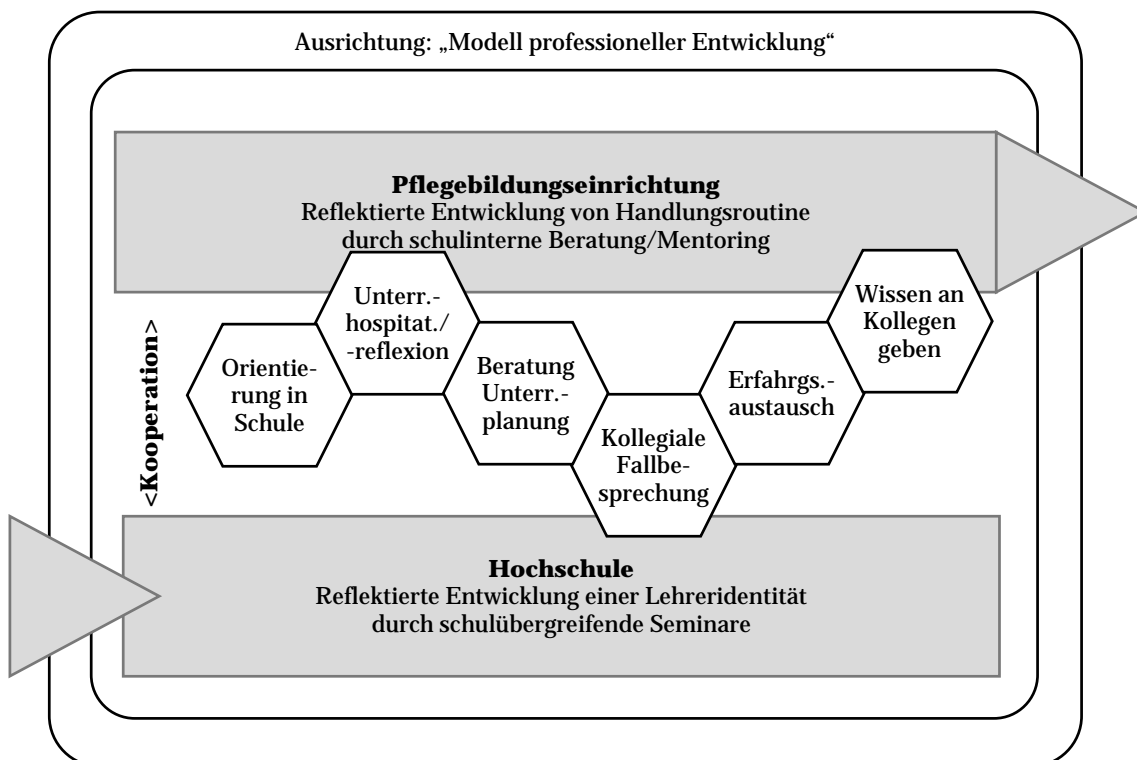


Abbildung 31: Elemente eines möglichen Berufseinmündungs-Begleitprogramms

Ein solches Begleitprogramm wird durch zwei Akteure gleichermaßen verantwortet: Pflegebildungseinrichtung und Hochschule. Beide haben einen je eigenen Verantwortungsbereich entsprechend ihrer institutionellen Aufgaben und Ressourcen.

In der *Pflegebildungseinrichtung* als Ort der Beschäftigung der berufseinmündenden Lehrer steht die reflektierte Entwicklung von Handlungsroutrine im Vordergrund. Zur persönlichen Unterstützung im Sinne des Mentorings steht dem neuen Lehrer ein erfahrener Kollege als Mentor zur Seite. Im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehung gibt der Mentor Orientierung im für Neulinge oftmals undurchschaubaren schulorganisatorischen Dickicht. Er lässt den neuen Kollegen seinen Unterricht beobachten; er hospitiert dessen Unterricht, gefolgt von reflektierender Betrachtung der gemeinsam

erlebten Situation. Er berät den berufseinmündenden Lehrer anlassbezogen bei Fragen der Unterrichtsplanung. Den Umfang und die konkrete Ausgestaltung der unterstützenden Maßnahmen legen Lehrer und Mentor gemeinsam fest. Wesentlich ist dabei der vom neuen Lehrer selbst wahrgenommene Bedarf. Neben diesen beratungsorientierten Tätigkeiten kann dem neuen Kollegen im weiteren Verlauf seiner Beschäftigung an der Schule die Gelegenheit gegeben werden, Wissensgegenstände an die Kollegen weiterzugeben, z.B. in Form eines Vortrags mit Diskussion. Damit wird verdeutlicht, dass der berufseinmündende Lehrer Ressourcen mitbringt, die etwas Neues für das Kollegium darstellen können. Dass er ein abgeschlossenes Studium vorzuweisen hat, wird auf diese Weise prägnant deutlich.

Die *Hochschule* als zweiter Akteur kann seminaristische Angebote vorhalten, die den Zweck der reflektierten Entwicklung einer Lehreridentität verfolgen. Hierzu eignet sich die Veranstaltungsform „Fortbildung“ weniger aufgrund ihres eher rezeptionsorientierten Charakters. Vielmehr sind seminaristische Methoden anzuwenden, die eine am Erleben der Lehrer orientierte Auseinandersetzung ermöglichen. Dafür bietet sich beispielsweise das Konzept „Fallbesprechungen in Lehrergruppen“ (Gudjons 1997) an. Mittels einer derartigen Vorgehensweise kann in einem schulübergreifenden Kontext ohne direkten Handlungsdruck eine systematische, erfahrungs- und theoriegeleitete Auseinandersetzung mit den Fällen der Teilnehmer erfolgen. Thematisch ist es mit diesem Vorgehen nicht nur möglich, Erfahrungen und Probleme in Bezug auf unterrichtliche Aspekte anzugehen. Hier bietet sich ebenso ein Raum, um über die Erfahrungen mit der Schulkultur und den Auswirkungen des Qualifikationsmix durch die gemeinsame Arbeit mit weitergebildeten Lehrkräften zu sprechen. Das Zusammenkommen von Lehrenden aus unterschiedlichen Pflegebildungseinrichtungen an einem restriktionsfreien Ort bietet diese Möglichkeit in besonderer Weise.

Die Maßnahmen, die an der Pflegebildungseinrichtung und an der Hochschule während des Begleitprogramms erfolgen, befruchten und bedingen sich gegenseitig. So können unterrichtliche Erfahrungen, die mit dem Mentor reflektiert wurden, auch Gegenstand der kollegialen Fallbesprechung an der Hochschule sein. Die Anreicherung mit ähnlichen Erfahrungen der anderen Pflegelehrer und die durch den Leiter angeregte theorieintegrierende Auseinandersetzung verhelfen den persönlichen Erkenntnisse zu einem höheren Abstraktionsgrad. Umgekehrt können Erkenntnisse aus der Fallbesprechung in unterrichtliches Planungshandeln einfließen, die wiederum mit dem Mentor diskutiert werden mögen.

Von Bedeutung ist, dass der inhaltliche Fokus der Auseinandersetzungen in der Phase der Berufseinmündung auf unterrichtliche Prozesse gerichtet ist. Es gilt, zunächst die beruflichen Entwicklungsaufgaben *Kompetenz* (Rollenhandeln, Nähe und Distanz, fallrekonstruktive Kompetenzen), *Vermittlung* (Rolle als Fachexperte und Vermittler) und *Anerkennung* (Lernende als fachliche Laien anerkennen, Bewertungshandeln) zu bewältigen (vgl. Kapitel 3.2.2; Hericks 2009). Insofern ist es hilfreich, wenn den neuen Lehrenden zunächst keine oder nur geringfügig Aufgaben im Bereich der Schulorganisation zuzuweisen. Es ist auch darüber nachzudenken, inwieweit die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden nach und nach gesteigert wird, um zunächst

Freiräume für Orientierung, Ausprobieren und Reflektieren zu schaffen. Auch ist darüber zu diskutieren, inwieweit dem erfahrenen Kollegen, der als Mentor fungiert, eine Deputatsermäßigung zuerkannt wird, um sich Freiräume für beratende und reflektierende Prozesse mit dem neuen Kollegen schaffen zu können.

Ein Berufseinmündungs-Begleitprogramm, das – wie hier skizziert – sowohl von der Pflegebildungseinrichtung als auch der Hochschule gemeinsam getragen wird, nimmt die Berufseinmündung als Übergangszeit wahr. Nach dem Abschluss des berufspädagogisch qualifizierenden Studiums an der (Fach-) Hochschule entlässt sich die Institution Hochschule nicht aus der Verantwortung für ihre Absolventen. Durch die Kooperation im Rahmen des Begleitprogramms bietet sie ihre Ressourcen für den Entwicklungsprozess des Pflegelehrers an. Dabei kann auf Wissens- und Konzeptgegenstände sowie persönliche Kompetenzentwicklungsprozesse des Lehrenden zurückgegriffen werden, die im Kontext des Studiums behandelt bzw. beobachtet wurden. Der Zeitraum des Begleitprogramms kann somit auch als eine Art Abnabelungsprozess verstanden werden, ohne dass sie als „verlängerte Ausbildungszeit“ missverstanden werden darf; es geht nicht um die Kompensation fehlenden Wissens sondern um reflektierende Prozesse, die durch das abgeschlossene Studium überhaupt erst möglich wurden. Aus der Perspektive der Pflegebildungseinrichtung betrachtet stellt das Berufseinmündungs-Begleitprogramm eine Maßnahme der Personalentwicklung dar. Dabei lässt sie sich von der Hochschule mit den Ressourcen unterstützen, die sie selbst aufgrund ihres Tätigkeitsauftrages (Berufsausbildung) und den daraus resultierenden finanziellen und personellen Ressourcen nicht angemessen erfüllen kann. Mit Abschluss des Programms hat der berufseinmündende Lehrer eine Kompetenz- und Identitätsentwicklung durchlaufen, die ihm Grundlage für seine Weiterentwicklung als Pflegelehrer bietet – im Sinne eines lebenslangen Lernens.

5.2 Implikationen für weitere Forschung

Es liegt in der Natur forschenden Handelns, dass mit der Beantwortung einer Frage neue Fragen entstehen. Die hier beschriebene Studie wirft Fragen auf, die Gegenstand weiterer Forschungsbemühungen sein können.

Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten lassen sich zwischen Lehrern an Schulen des öffentlichen Schulwesens, die ein Lehramtsstudium absolviert haben und Pflegelehrern mit einer einphasigen Lehrerausbildung (insbesondere an Fachhochschulen) identifizieren? Dabei wäre insbesondere das Verhältnis von Lehrern im berufsbildenden Schulbereich (Berufsschulen) und Pflegelehrern zu betrachten, da es sich jeweils um Lehrende handelt, die im Kontext von Berufsausbildung tätig sind. Die Beantwortung der Frage kann hilfreich sein in der Einschätzung, inwieweit sich Ergebnisse empirischer Untersuchungen, die sich mit der „Lehrerschaft“ beschäftigen, übertragbar sind (vgl. Kapitel 1.3). Ließe sich – zumindest partiell – eine Übertragbarkeit feststellen, könnten interessante Studienkonzeptionen auch auf die Situation von Pflegelehrenden übertragen werden. So wäre es beispielsweise interessant festzustellen, ob sich die Unterrichtsqualität zum Ende des Studiums bzw. zum Ende des ersten Jahres nach Berufseinstieg dem Niveau von erfahrenen Lehrern annähert, wie es Baer et al. (2011) in der Schweiz feststellten.

Welche Kompetenzen, die im Verlaufe der pflegerischen Berufsausbildung und Berufspraxis erworben wurden, wirken sich in welcher Weise auf das unterrichtliche Handlungsspektrum von Pflegelehrern aus? Es kann nur vermutet werden, dass die im Rahmen eigener beruflicher Pflegepraxis erworbenen sozialen Kompetenzen hilfreich für den Pflegelehrer bei der Bewältigung sozial-kommunikativer Anforderungen im Unterrichtskontext sind. Und es stellt sich dabei gleichermaßen die Frage, welche anderen berufsbiographisch erworbenen Kompetenzen welche Auswirkungen auf das Handeln als Pflegelehrer haben. Dabei wäre auch in den Blick zu nehmen, inwieweit bereits erworbene Kompetenzen eine Transformation im Verlaufe des Studiums erfahren. Antworten auf diese Fragen haben Einfluss auf die Ausgestaltung der Pflegelehrerausbildung an der Hochschule und der Berufseinmündung in den Pflegebildungseinrichtungen.

Warum wenden Pflegelehrer vielfach dialogisch orientierte Unterrichtsmethoden bzw. –verfahren an? Durch die beobachtete Orientierung an derart anspruchsvollen unterrichtlichen Vorgehensweisen setzen sich Pflegelehrer einer fordernden Situation aus. Begründet sich die Orientierung an diesen Verfahren in der Sorge, die intendierten Lernergebnisse bei den Lernenden besser unter Kontrolle zu behalten, indem ich kontinuierliche Rückmeldungen im unterrichtlichen Erarbeitungsprozess erhalte? Erkenntnisse zu dieser Frage unterstützen die theoretische Pflegelehrerausbildung als auch die Begleitung der Lehrer an Pflegebildungseinrichtungen.

Das Forschungsdesiderat, das dieser Arbeit zugrunde liegt, erhält mit den ermittelten Ergebnissen einige anfüllende Elemente. Sie geben punktuell Auskunft darüber, wodurch die Situation und das Erleben von Pflegelehrern in der Berufseinmündung gekennzeichnet sind. Es bedarf weiterer Anstrengungen der Pflegebildungsforschung, um Klärungen für die weiterhin offenen Fragen zu bewirken. Dabei ist eine Sichtweise notwendig, die den Pflegelehrer weniger als weitergebildete Pflegekraft sieht, sondern eher als eine Person, die eine Lehrerausbildung vor einem berufsbiographischen Hintergrund absolviert hat. Damit ist es gleichermaßen weniger die Pflegewissenschaft, die als Bezugsdisziplin im Vordergrund steht, dies sind vielmehr Teilgebiete der Erziehungswissenschaft. Hierzu zählen insbesondere die Berufsbildungsforschung sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren spezifisch auf Berufsausbildungsprozesse ausgerichteten Gegenständen und Methodologien. Forschende Tätigkeit von Protagonisten der Pflegebildungsforschung trägt somit nicht nur zu einer Klärung offener Fragen bei, sondern gleichzeitig zu einer Verortung der Pflegebildungsforschung innerhalb des Gefüges wissenschaftlicher Disziplinen.

Literatur

- Albisser, Stefan (2009): Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28 (3), S. 104–107.
- Arens, Frank (2013): Praxisbegleitung als Lehrauftrag in den Berufsfeldern Gesundheit und Pflege: Positionen, Befunde, Forschungsbedarfe. In: *ZBW* 109 (1), S. 108–129.
- Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans Jürgen; Meili, Richard (Hg.) (1997): *Lexikon der Psychologie*. Augsburg: Bechtermünz.
- Baer, Matthias; Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne; Guldimann, Titus; Larcher, Susanna; Dörr, Günter (2011): *Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (1), S. 85–117.
- Bals, Thomas (2003): *Lehrerbildung im Bereich Gesundheit und Pflege – eine Marktübersicht*. Hg. v. Ost-West-Bildungsdialog. Online verfügbar unter http://www.ost-west-bildungsdialog.de/dialog/Prof_Dr_Thomas_Bals_Marktuebersicht.pdf, zuletzt aktualisiert am 29.03.2004, zuletzt geprüft am 12.04.2013.
- Baumann, Johannes; Brunke-Kullik, Annette; Leube-Dürr, Ute; Jansen, Paul; Theune, Cornelia; Winger, Wolfram (2011): *Die Professionalität der Lehrer stärken. Vorschlag eines Berufseinstiegsmodells für neu ernannte Lehrkräfte*. In: *Lehren und Lernen* 37 (7), S. 28–33.
- Behrens, Johann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): *Gatekeeping im Lebensverlauf - Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen*. In: Erika M. Hoerning (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17), S. 101–135.
- Bergau, Philipp (2009): *Professionalisierungsprozesse junger Lehrerinnen und Lehrer heute. Zur Rekonstruktion generationspezifischer Bewältigungsmuster in der Berufseingangsphase*. Hannover, Univ., Diss., 2009.
- Bischoff-Wanner, Claudia (2008): *Die Lehrerbildung in der Pflege im Zeichen von "Bologna"*. In: Claudia Bischoff-Wanner und Karin Reiber (Hg.): *Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen*. Weinheim, München: Juventa (Pflegepädagogik), S. 11–40.
- Blömeke, Sigrid; Paine, Lynn (2009): *Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 9 (3), S. 18–25.
- Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Blum, Karl; Isfort, Michael; Schilz, Patricia; Weidner, Frank (2006): *Pflegeausbildung im Umbruch. Pflegeausbildungsstudie Deutschland (PABiS)*. Düsseldorf: Deutsche Krankenhaus-Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre (1976): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2000): Die biographische Illusion. In: Erika M. Hoerning (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17), S. 51–60.

Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 22. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 658).

Brühe, Roland (2008): Identität von Lehrenden im Berufsfeld Pflege. Eine explorative Studie zum Einfluss (berufs-)biografischer Erfahrungen auf das Selbstverständnis von Pflegelehrern. Saarbrücken: VDM-Verlag.

Brühe, Roland; Hundenborn, Gertrud ([Im Druck]): ...und nach dem Studium? Begleitete Berufseinmündung für Absolventinnen und Absolventen einphasiger pfledepädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen. In: Marcel Gebbe, Annegret Hilligus, H.-Hugo Kremer, Peter Reinhold, Niclas Schaper und Andreas Seifert (Hg.): Kompetenzdiagnose und -entwicklung in der Lehrerbildung. Tagungsband. Münster: Lit.

Brühe, Roland; Hundenborn, Gertrud (2009): Begleitete Berufseinmündung für Absolventinnen und Absolventen einphasiger pfledepädagogischer Studiengänge an Fachhochschulen. Entwicklung, Erprobung und Evaluation. unveröff. Projektbericht. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V.

Brühe, Roland; Rottländer, Ruth; Theis, Sabine (2004): Denkstile in der Pflege. In: *Pflege* 17 (5), S. 306–311.

Brühe, Roland; Theis, Sabine (2008): Denkstile und professioneller Pflegeprozess. Wie beurteilen Lehrende an Krankenpflegesulen Pflegeplanungen von SchülerInnen? Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Buchmann, Ulrike; Kell, Adolf (2001): Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung und Universität-Gesamthochschule Siegen. Bonn. Online verfügbar unter http://web.archive.org/web/20070203101532/http://www.bmbf.de/pub/konzepte_zur_berufsschullehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 15.04.2013.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (01.08.2001): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung). *AltPflAPrV*, vom 26.11.2002. In: *BGBl. I* (81), S. 4418.

Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (01.01.2004): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege. *KrPflAPrV*, vom 10.11.2003. In: *BGBl. I* (55), S. 2263.

Dann, Hanns-Dietrich; Mueller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta, Bernhard (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxisschock" drei Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 13 (3), S. 251–262.

Deutscher Bundestag (01.01.2004): Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege (Krankenpflegegesetz). *KrPflG*, vom 16.07.2003. In: *BGBl. I* (36), S. 1442.

Deutscher Bundestag (01.08.2003): Gesetz über die Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz). *AltPflG*, vom 25.08.2003. In: *BGBl. I* (44), S. 1690.

EDK (1996): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/17408/files/D40A.pdf>, zuletzt geprüft am 02.05.2013.

Fleck, Ludwik (1983): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 404).

Fleck, Ludwik (2006): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. 6. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 312).

Görres, Stefan; Panter, Rosi; Mittnacht, Barbara (2006): Bundesweite Erhebung der Ausbildungsstrukturen an Altenpflegeschulen (BEA). Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Institut für angewandte Pflegeforschung (iap). Bremen.

Gudjons, Herbert (1997): Didaktik zum Anfassen. Lehrerin-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Haußer, Karl (1994): Forschungsinteraktion und Forschungskonzeption. In: Günter L. Huber und Heinz Mandl (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz, Psychologie-Verl.-Union, S. 61–78.

Hecht, Petra (2011): Aller Anfang ist schwer?! - Unterrichtskompetenz beim Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Erziehung & Unterricht* 161 (3/4), S. 349–358.

Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und München: Juventa Verlag (Grundlagentexte Soziologie).

Hericks, Uwe (2004): Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt, S. 301–311.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 2005. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Hericks, Uwe (2009): Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 9 (3), S. 32–39.

Hoerning, Erika M. (Hg.) (2000): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17).

Holzinger, Andrea; da Rocha, Karin (2013): Begleiteter Berufseinstieg und kollegiales Mentoring. In: *Erziehung & Unterricht* 163 (1+2).

Hundenborn, Gertrud (2005): Rückblick auf zehn Jahre Lehrerbildung an Fachhochschulen. In: Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen (Hg.): Jahrbuch der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen 2005. 10 Jahre Fachbereich Gesundheitswesen. Münster: Lit (2005), S. 178–195.

Hundenborn, Gertrud; Brühe, Roland; Seifert, Kerstin (2009): Lehrkompetenz in der Altenpflegeausbildung. Maßnahmen zur postgradualen Qualifizierung hauptamtlicher Lehrkräfte. In: *Perspektiven* (2), S. 1–3. Online verfügbar unter <http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/perspektiven/perspektiven2-09.pdf>, zuletzt geprüft am 22.02.2013.

Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hg.) (2002): Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe, 6., unveränd. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Keller-Schneider, Manuela (2008): Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der

- Persönlichkeit. Zürich: Studentendruckerei. Online verfügbar unter <http://educdoc.ch/record/100291/files/Keller-Schneider.pdf>.
- Keller-Schneider, Manuela (2009): Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? In: *PÄD-Forum: unterrichten erziehen* 37/28 (3), S. 108–112.
- Keller-Schneider, Manuela; Hericks, Uwe (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von LehrerInnen. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (2), S. 20–31.
- Keuffer, Josef; Oelkers, Jürgen (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlußbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Kleining, Gerhard (1994): *Qualitativ-heuristische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis*. Hamburg-Harvestehude: R. Fehner.
- Kleining, Gerhard (1995): *Lehrbuch entdeckende Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Kohli, Martin (1999): Institutionalisation und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Ute Lange, Klaus Harney, Sylvia Rahn und Heidrun Stachowski (Hg.): *Studienbuch berufliche Sozialisation. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Etappen der beruflichen Sozialisation*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt (Studienbücher Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3), S. 255–269.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (30.03.2006): Verordnung zur Durchführung des Krankenpflegegesetzes. DVO-KrPflG NRW, vom 07.03.2006. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen* 60 (6), S. 111–128.
- Landesregierung Nordrhein-Westfalen (01.08.2006): Gesetz zur Durchführung des Altenpflegegesetzes und zur Ausbildung in der Altenpflegehilfe. Landesaltenpflegegesetz - AltPflG NRW, vom 27.06.2006. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt Nordrhein-Westfalen* 60 (16), S. 290.
- Larcher Klee, Sabina (2005): *Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Bern: Haupt (Schulpädagogik, Fachdidaktik, Lehrerbildung, 9).
- Lempert, Wolfgang (2007): Theorien der beruflichen Sozialisation. Kausalmodell, Entwicklungstrends und Datenbasis, Definitionen, Konstellationen und Hypothesen, Desiderate und Perspektiven. In: *ZBW* 103 (1), S. 12–40.
- Lempert, Wolfgang (2009): *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5).
- Lipowsky, Frank (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).
- Lottermoser, Jochen; Sauer, Heide (2002): Berufseinsteiger - junge Lehrkräfte - Berufsanfänger. Was kann Schulverwaltung, Schulleitung, ein Kollegium tun, damit der Berufsanfang zu einer positiven Erfahrung wird. In: *Lehren und lernen* 28 (3), S. 65–71.
- Martinuzzi, Susanne (2006): *BerufseinsteigerInnen im Volksschulbereich und ihre Schwierigkeiten bei der Unterrichtstätigkeit. Ergebnisse einer empirischen Studie*

und Folgerungen für die Gestaltung einer Berufseinführung. In: *Erziehung & Unterricht* 156 (5-6), S. 543–547.

Martinuzzi, Susanne (2009): Der Berufseinstieg: Professionalisierung von Anfang an. In: *Erziehung & Unterricht* 159 (1-2), S. 34–40.

Mey, Günter; Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie - Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader. Historical Social Research, Sonderheft 19*. Köln, S. 11–39. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288617>.

Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (Hg.) (2010): Landesberichterstattung Gesundheitsberufe Nordrhein-Westfalen 2010. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/landesberichterstattung-gesundheitsberufe2010-pdf/von/landesberichterstattung-gesundheitsberufe-2010/vom/mgepa/1039>, zuletzt geprüft am 05.05.2013.

Muckel, Petra (2007): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader. Historical Social Research, Sonderheft 19*. Köln, S. 211–231. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-288620>, zuletzt geprüft am 07.03.2013.

Nittel, Dieter; Schütz, Julia; Tippelt, Rudolf (2012): "Notwendigkeit des Vergleichs!" Der Ansatz einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. In: *Erziehungswissenschaft* 23 (45), S. 87–99.

Ottomeyer, Klaus (2002): Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Studienausgabe, 6., unveränd. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, S. 153–186.

Parlamentarischer Rat (23.05.1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. GG, zuletzt geändert am 11.07.2012.

Pflanzl, Barbara; Thomas, Almut; Matischek-Jauk, Marlies (2013): Pädagogisches Wissen und pädagogische Handlungskompetenz. In: *Erziehung & Unterricht* 163 (1+2).

Rahm, Sibylle; Schröck, Nikolaus (2004): Mitwirkung an der Schulentwicklung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt, S. 531–543.

Rappold, Jörg (2009): "Begleitung in der Berufseingangsphase" für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer/-innen. Ein wertvolles Unterstützungsinstrument für junge Lehrerinnen und Lehrer. In: *Lehren und lernen* 35 (12), S. 4–8.

Regierung des Landes Baden-Württemberg (01.07.1996): Gesetz zur Umsetzung der Pflegeversicherung in Baden-Württemberg. Landespflegegesetz - LPfLG, vom 11.09.1995. In: *Gesetzblatt für Baden-Württemberg* (26), S. 665–671.

Reiber, Karin; Winter, Maik; Mosbacher, Sascha (2012): Akademisierung der Pflegelehrer/innen-Bildung in Baden-Württemberg der letzten 10 Jahre. Eine empirische Zwischenbilanz zu Berufseinstieg, -verbleib und -entwicklung von Pflegepädagogen/-innen. In: *Pflegewissenschaft* 15 (1), S. 20–26.

Roth, Günter (2007): Qualitätsprobleme in der Altenpflege: Versuch einer soziologischen Aufklärung. In: *Pflegewissenschaft* 10 (1), S. 42–51

Schmidt, Eva Maria (2001): Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung "Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen" (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern. Aachen: Shaker (Berichte aus der Pädagogik).

Schwingel, Markus (2011): Pierre Bourdieu zur Einführung. 7., erg. Aufl. Hamburg: Junius (Zur Einführung, 280).

Sloane, Peter F. E. (2004): Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt, S. 350–369.

Slotala, Lukas; Ewers, Michael (2012): Bildungsberichterstattung in der Pflege. In: *Pflege & Gesellschaft* 178 (1), S. 63–78.

Statistisches Bundesamt (2012): Studierende an Hochschulen - Fachserie 11 Reihe 4.1 - Wintersemester 2011/2012. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410127004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 18.04.2013.

Statistisches Bundesamt (2013): Schnellmeldungsergebnisse zu Studienberechtigten der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - vorläufige Ergebnisse - Abgangsjahr 2012. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungStudienberechtigtePDF_5211001.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt aktualisiert am 27.02.2013, zuletzt geprüft am 18.04.2013.

Steffen, Petra; Löffert, Sabine (2010): Ausbildungsmodelle in der Pflege. Forschungsgutachten im Auftrag der Deutschen Krankenhausgesellschaft. Deutsches Krankenhausinstitut. Online verfügbar unter http://www.dkgev.de/media/file/8863.RS008-11_Anlage-Endbericht_Ausbildungsmodelle_in_der_Pflege.pdf, zuletzt geprüft am 06.12.2013.

Struve, Klaus; Zopff, Andreas (2005): Die Berufseingangsphase der Lehrerbildung in ihrer praktischen Erprobung an beruflichen Schulen in Hamburg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellvorhabens. Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg. Hamburg. Online verfügbar unter <http://www.bepha.de/BEPHA%20Bericht%20wissenschaftliche%20Begleitung.pdf>, zuletzt geprüft am 02.05.2013.

Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben. Weinheim, Basel: Beltz.

Vögeli-Mantovani, Urs (2012): Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule – Organisation, Umsetzung und Analyse ihrer Wirksamkeit. Unter Mitarbeit von Marco Bachmann, Jean-François Wälchli und Martin Hofmaier. Schweizerische Koordinierungsstelle für Bildungsforschung. Aarau (SKBF Staff Paper, 6). Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5370/pdf/Voegeli_Mantovani_2012_Berufseinfuehrung_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2013.

Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Winkelbauer, Anna; Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth (2010): Herausforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf* 58 (4), S. 491–503.

Winkelbauer, Anna; Slepcevic-Zach, Peter; Riebenbauer, Elisabeth (2011): Mentoring als Unterstützung beim Einstieg in den Lehrberuf. In: *Erziehung & Unterricht* 161 (3/4), S. 359–367.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung (FQS)* 1 (1). Online verfügbar unter <http://qualitative-research.net/fqs>, zuletzt geprüft am 01.03.2013.

Zeller-Dumke, Marianne (2013): Übersicht Studiengänge in Deutschland. Pflegestudiengänge. Ratingen. Online verfügbar unter <http://pfligestudium.de/f-übersicht.htm#Pflegestudiengänge>, zuletzt aktualisiert am 08.02.2013, zuletzt geprüft am 22.03.2013.

Anhang


- Informationsblatt zur standardisierten Befragung (Online-Fragebogen)
- Dokumentation des Fragebogens

Informationsblatt zur standardisierten Befragung (Online-Fragebogen)



Berufseinmündung von Pflegelehrenden

Bundesweite Befragung zur Situation
und zum Erleben von Pflegelehrenden
in der Phase der Berufseinmündung
nach Abschluss des Studium



Wie ergeht es Pflegelehrerinnen und -lehrern nach Abschluss ihres Studiums? Wenn sie sich an einer Pflegeschule in ihre neue Rolle als Lehrkraft einfinden müssen? Wie erleben sie die Vorbereitung von Unterricht, die vielfältigen Situationen im Unterricht und die Unterstützung in der Phase der Berufseinmündung als Lehrende? Wir wissen es nicht - zumindest nicht sicher.

Deshalb wende ich mich in meinem Forschungsprojekt "Berufseinmündung von Pflegelehrenden" diesen und weiteren Fragen zu. **Ziel ist es, empirisch begründete Empfehlungen für Hochschulen und Pflegebildungseinrichtungen zu entwickeln**, um "jungen Pflegelehrenden" eine adäquate Unterstützung geben zu können. Das Projekt ist Bestandteil meiner Dissertation an der Pflegewissenschaftlichen Fakultät der Philosophisch-Theologischen Hochschule Valendar (PTHV). Sie wird betreut von Frau Prof. Dr. Susanne Schewior-Popp.

Mit einem Online-Fragebogen befrage ich nunmehr Lehrende an Pflegebildungseinrichtungen, die sich in den ersten drei Jahren ihrer Lehrtätigkeit nach Abschluss eines dafür qualifizierenden Studiums befinden (z.B. ein Studium der Pflegepädagogik oder der Medizin- und Pflegepädagogik).

Um eine möglichst hohe Beteiligung zu erreichen und damit aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, bitte ich alle zur Zielgruppe dieser Befragung gehörenden Pflegelehrenden, **sich Zeit für die Beantwortung der Fragen zu nehmen**. Alle "alten Hasen" bitte ich um **Weitergabe dieser Information** an Pflegelehrende in der Berufseinmündung.

Für die Beantwortung der Fragen werden ca. 40 Minuten Zeit benötigt. Der Fragebogen wird bis zum 29. Dezember 2012 erreichbar sein. Alle weiteren Informationen und die Befragung selbst sind unter der folgenden Internetadresse zu finden:

http://ww2.unipark.de/uc/berufseinmuendung_pflegelehrende/

Ich bedanke mich für jede Unterstützung!

Für Fragen stehe ich gerne zur Verfügung. Auch informiere ich jede interessierte Person gerne, wenn die Ergebnisse der Befragung im Rahmen meiner Dissertation veröffentlicht werden.

Kontakt

Roland Brühe

Dipl.-Berufspädagoge (FH)

M.Sc. Pflegewissenschaft

E-Mail: r.bruehe@katho-nrw.de


Telefon: 0221/7757-344

Dokumentation des Online-Fragebogens

Die folgenden Bildschirmausschnitte konzentrieren sich auf den Inhalt des Fragebogens. Schmückende, konzeptuell jedoch nicht unwesentliche Bildelemente (Titelbild, Fortschrittsanzeige, trennende Linien, farbige Gestaltung) werden aus Platzgründen nicht vollständig wiedergegeben. Die Abbildungen sind vor dem Hintergrund der Ausführungen zur Fragebogenkonzeption zu betrachten (vgl. Kapitel 4.4.1).

Berufseinmündung von Pflegelehrenden

Bundesweite Befragung zur Situation
und zum Erleben von Pflegelehrenden
in der Phase der Berufseinmündung
nach Abschluss des Studium



Vielen Dank für Ihr Interesse an dieser Befragung!
 Sie wendet sich an Lehrende in der Pflegeaus-, fort- und Weiterbildung **nach Beendigung eines pflegepädagogisch qualifizierenden Studiums** (z.B. Bachelor/Master Pflegepädagogik oder Medizinpädagogik, Lehramt). Wenn Sie sich also nach Abschluss Ihres Studiums im **ersten, zweiten oder dritten Jahr Ihrer Lehrtätigkeit an einer Pflegebildungseinrichtung** befinden, sind Sie hier genau richtig.

Diese Befragung hat das Ziel, die noch wenig bekannte Situation von Pflegelehrenden in der Phase ihrer Berufseinmündung besser kennenzulernen. Aus den Ergebnissen sollen empirisch fundierte Empfehlungen insbesondere für Hochschulen und Pflegebildungseinrichtungen entwickelt werden. Mit Ihrer Teilnahme können Sie einen wichtigen Beitrag dazu leisten.

Die drei Abschnitte des Fragebogens befassen sich mit

- dem persönlichen Vorgehen bei Unterrichtsvorbereitung und -durchführung,
- den persönlichen Erfahrungen in Unterrichtssituationen und
- dem eigenen pflegeberuflichen und akademischen Qualifizierungsweg.

Für das Beantworten der Fragen benötigen Sie ca. 40 Minuten. Wie weit Sie in der Befragung voran geschritten sind, können Sie am blauen Balken oben rechts erkennen.
 Um eine aussagekräftige Datenbasis zu erhalten beantworten Sie bitte alle Fragen. Es gibt dabei keine "richtigen" und "falschen" Antworten, da es ausschließlich um Ihre persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen geht.
 Sie können an dieser Befragung bis zum 29. Dezember 2012 teilnehmen.

Ihre Daten werden vertraulich behandelt und Dritten nicht zugänglich gemacht. Es können keine Rückschlüsse auf Ihre Person getroffen werden. Die Daten werden ausschließlich zum Zwecke dieser Befragung verwendet.

Klicken Sie auf "Weiter", um mit der Befragung zu beginnen.

Die Befragung "Berufseinmündung von Pflegelehrenden" ist Teil meines Dissertationsprojektes im Bereich der Pflegebildungsforschung an der Pflegewissenschaftlichen Fakultät der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar. Die Arbeit wird betreut von Frau Prof. Dr. Susanne Schewior-Popp.

Für Fragen oder Rückmeldungen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung!
 Roland Brüche
 Katholische Hochschule NRW
 Fachbereich Gesundheitswesen
 Telefon: 0221/7757-344
 E-Mail: r.bruehe@katho-nrw.de

Im ersten Abschnitt der Befragung geht es um die **Vorbereitung von Unterricht** und die **Anwendung von Unterrichtsmethoden bzw. -konzepten**.

Bitte beachten Sie, dass es für den Verlauf der Befragung notwendig ist, alle Fragen zu beantworten. Sollten Sie etwas übersehen haben, werden Sie darauf hingewiesen. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, wieder zu den vorherigen Seiten zurückzukehren, um ggf. Antworten zu ändern.

Klicken Sie auf "Weiter", um mit der nächsten Seite fortzufahren.

Inwieweit treffen folgende Aussagen hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung auf Sie zu?

Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Den für die Unterrichtsvorbereitung notwendigen Zeitaufwand erlebe ich insgesamt als sehr hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist einfach für mich, mir durch eine Ablaufplanung eine Struktur für den Unterrichtsablauf zu schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei der Auswahl der Unterrichtsmethoden orientiere ich mich primär an formulierten Unterrichtszielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das an meiner Schule verwendete Curriculum hilft mir bei der Strukturierung der Unterrichtsinhalte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zur Planung meiner Unterrichtsstunden formuliere ich eigene Unterrichtsziele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Strukturierung des Unterrichtsinhalts fällt mir schwer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich eine entwickelte Unterrichtseinheit wiederhole, überarbeite ich sie vorher gründlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für die Sachanalyse lege ich mir eine Materialsammlung an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für die Sachanalyse lege ich mir eine Literatursammlung an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist schwierig für mich, für jede Unterrichtsstunde Ziele zu formulieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Welche Unterrichtsmethoden bzw. -konzepte verwenden Sie in Ihren Unterrichtsstunden?

Bitte geben Sie an, **wie oft** Sie die jeweilige Unterrichtsmethode anwenden. Sie können die Aufstufung auch ergänzen.

	sehr häufig	oft	manchmal	selten	noch nie
Lehrervortrag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrer-Schüler-Gespräch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moderationsmethode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Texterarbeitung mit Gruppenpuzzle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strukturlegetechnik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Texterarbeitung mit Leitfragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Szenisches Spiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skripts/Informationsblätter verteilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ampelmethode	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visualisieren (z.B. Collagen anfertigen, Bilder zeigen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rollenspiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemorientiertes Lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kleingruppenarbeit mit anschließender Ergebnispräsentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Sie haben angegeben, einige Unterrichtsmethoden bzw. -konzepte noch nie angewendet zu haben. Welche Gründe sprachen bislang dagegen?

Bitte wählen Sie die für Sie passenden Gründe aus (Mehrfachangaben sind möglich).

Die Methoden...

...behindern einen nachhaltigen Lernerfolg.

...habe ich im Studium nicht einüben können.

...kenne ich nicht.

...machen mir keinen Spaß.

...passen nicht zu mir.

...behindern das Lernen durch ihren Unterhaltungscharakter.

...haben keine ausreichende theoretische Fundierung.

...werden vom Kollegium nicht verwendet.

...passten bislang nicht zum Unterrichtsthema.

...funktionieren nicht.

Andere Gründe

Weiter

Sie haben angegeben, einige Unterrichtsmethoden bzw. -konzepte sehr häufig oder oft anzuwenden. Aus welchen Gründen bevorzugen Sie diese Methoden?

Bitte wählen Sie die für Sie passenden Gründe aus (Mehrfachangaben sind möglich).

Die Methoden bzw. -konzepte...

...fördern eine heiter-entspannte Lernatmosphäre.

...unterstützen einen nachhaltigen Lernerfolg.

...funktionieren gut.

...machen mir Spaß.

...sind theoretisch gut fundiert.

...passen gut zu meinen Unterrichtsthemen.

...werden vom gesamten Kollegium verwendet.

...kenne ich gut.

...habe ich im Studium gut einüben können.

...passen gut zu mir.

...entsprechen unserer Schulkultur.

Andere Gründe

Weiter

Inwieweit beziehen Sie die Pflegepraxis in Ihren Unterricht ein?

Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich beziehe die Pflegepraxis in meinen Unterricht ein...				
...durch die Arbeit mit Pflegesituationen, die ich selbst didaktisch aufbereitet habe ("Fälle").	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...indem ich Unterricht in der Pflegepraxis durchführe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...durch praktische Übungen, die ich so oft es geht in den Unterricht einbaue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...indem ich die Lernenden ihre pflegerischen Erfahrungen schildern lasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...indem ich Patienten oder Bewohner in den Unterricht einlade und sie ihre Situation schildern lasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...indem ich Erfahrungen aus meiner eigenen Pflegepraxis zur Veranschaulichung verwende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...indem ich Fallbeispiele z.B. aus Lehrbüchern verwende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auf andere Weise:				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum Ausprobieren von Unterrichtsmethoden auf Sie zu?

Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie zutrifft.

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	keine Angabe
Die Rahmenbedingungen an meiner Schule erschweren mir das Ausprobieren von Unterrichtsmethoden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet mir viel Freude, Neues auszuprobieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beim Ausprobieren von Unterrichtsmethoden mache ich überwiegend positive Erfahrungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Repertoire an Unterrichtsmethoden ist ausreichend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich sehr unsicher, wenn ich Unterrichtsmethoden erstmals ausprobiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe großes Interesse daran, verschiedene Unterrichtsmethoden auszuprobieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe kein Interesse daran, noch weitere Unterrichtsmethoden auszuprobieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist ein Methodenwechsel im Unterricht wichtig, um ihn abwechslungsreich für die Lernenden gestalten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine eigene Unsicherheit erschwert mir das Ausprobieren von Unterrichtsmethoden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meiner Meinung nach bedarf es keines breiten Methodenrepertoires im Unterricht, vielmehr kommt es auf den zu vermittelnden Inhalt an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Sie haben den ersten Themenbereich der Befragung bearbeitet. Vielen Dank!

Weiter geht es mit dem zweiten Abschnitt der Befragung. Im Vordergrund stehen hier Ihre **Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtssituationen** und Ihr **Empfinden von Sicherheit**.

Auch bei diesen Fragen ist es notwendig, alle Fragen zu beantworten. Sollten Sie etwas übersehen haben, werden Sie darauf hingewiesen. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, wieder zu den vorherigen Seiten zurückzukehren, um ggf. Antworten zu ändern.

Klicken Sie auf "Weiter", um mit der nächsten Seite fortzufahren.


Weiter

Wenn Sie an Ihre jetzige Situation mit all den bislang gemachten Erfahrungen denken: Wie sicher fühlen Sie sich, wenn Sie folgende Situationen im Unterricht erleben?

Bitte geben Sie zu jeder Unterrichtssituation an, wie sicher Sie sich heute dabei fühlen.

	sehr sicher	eher sicher	eher unsicher	sehr unsicher	habe ich noch nicht erlebt
Wie sicher fühlen Sie sich heute im Unterricht...					
...wenn eine Unterrichtsmethode in einer Lernengruppe nicht so gut funktioniert, wie in einer anderen Lernengruppe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Sie die geplanten Inhalte nicht vollständig bearbeiten konnten, weil die Unterrichtszeit schon zu Ende ist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn häufige Störungen durch die Lernenden auftreten (z.B. Nebengespräche, Benutzen des Handys, häufiges Verlassen des Klassenraumes)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Sie aus der Mimik und Gestik von Lernenden weder Zustimmung noch Ablehnung herauslesen können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Lernende mit einer Arbeitsaufgabe allzu leger umgehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Sie das Gefühl haben, Sie unterfordern die Lernenden durch Ihren Unterricht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn sich durch die Aktivität der Lernengruppe der Unterricht nicht wie geplant durchführen lässt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn die Lernenden auf Ihre Fragen nur mit Schweigen reagieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	sehr sicher	eher sicher	eher unsicher	sehr unsicher	habe ich noch nicht erlebt
...wenn Sie auf die Fragen von Lernenden keine Antworten wissen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn sich einzelne Lernende Ihnen gegenüber ignorant verhalten (z.B. nichtssagende Antworten geben)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Sie die vorbereiteten Unterrichtsinhalte bearbeitet haben, die Unterrichtszeit aber noch lange nicht zu Ende ist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn sich einzelne Lernende Ihnen gegenüber aggressiv verhalten (z.B. offensiv die Mitarbeit verweigern)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Sie von einzelnen Lernenden ersichtlich beleidigt werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Sie das Gefühl haben, durch unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb einer Lernengruppe nicht alle erreichen zu können?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Sie das Gefühl haben, Sie überfordern die Lernenden durch Ihren Unterricht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wenn Ihnen nicht deutlich ist, ob das von Ihnen intendierte Lernergebnis von den Lernenden erreicht wurde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

Wenn Sie an die vorhin genannten Situationen denken: Wie fühlen Sie sich in solchen Momenten bzw. wie gehen Sie damit um? 

Sie haben hier die Möglichkeit, Ihr Erleben in diesen Situationen zu beschreiben.

Seien Sie dabei bitte spontan und schreiben Sie Ihr Erleben so auf, wie es Ihnen durch den Kopf geht. Es geht nicht um wohlfeile Formulierungen.

Wenn eine Unterrichtsmethode in einer Lernengruppe nicht so gut funktioniert, wie in einer anderen Lernengruppe...

Wenn ich die geplanten Inhalte nicht vollständig bearbeiten konnte, weil die Unterrichtszeit schon zu Ende ist...

Wenn häufige Störungen durch die Lernenden auftreten (z.B. Nebengespräche, Benutzen des Handys, häufiges Verlassen des Klassenraumes)...

Wenn ich aus der Mimik und Gestik von Lernenden weder Zustimmung noch Ablehnung herauslesen kann...

Wenn Lernende mit einer Arbeitsaufgabe allzu leger umgehen...

Wenn ich das Gefühl habe, ich unterfordere die Lernenden durch meinen Unterricht...

Wenn sich durch die Aktivität der Lernengruppe der Unterricht nicht wie geplant durchführen lässt...

Wenn die Lernenden auf meine Fragen nur mit Schweigen reagieren...

Wenn ich auf die Fragen von Lernenden keine Antworten weiß...

Wenn sich einzelne Lernende mir gegenüber ignorant verhalten (z.B. nichtssagende Antworten geben)...

Wenn ich die vorbereiteten Unterrichtsinhalte bearbeitet habe, die Unterrichtszeit aber noch lange nicht zu Ende ist...

Wenn sich einzelne Lernende mir gegenüber aggressiv verhalten (z.B. offensiv die Mitarbeit verweigern)...

Wenn ich von einzelnen Lernenden ersichtlich beleidigt werde...

Wenn ich das Gefühl habe, durch unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb einer Lernengruppe nicht alle erreichen zu können...

Wenn ich das Gefühl habe, ich überfordere die Lernenden durch meinen Unterricht...

Wenn mir nicht deutlich ist, ob das von mir intendierte Lernergebnis von den Lernenden erreicht wurde...

Weiter

Was trägt Ihrer Einschätzung nach dazu bei, dass Sie sich in Ihrem Handeln als Lehrer/in sicherer fühlen können?
 Bitte geben Sie zu den folgenden Aspekten jeweils an, welche Bedeutung Sie diesen beimessen.

	Hat sehr große Bedeutung für mich	Hat große Bedeutung für mich	Hat geringe Bedeutung für mich	Hat keine Bedeutung für mich	Habe ich noch nicht erlebt
Feedback der Lernenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstützung bei der Unterrichtsplanung durch meine Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch mit früheren Kommilitonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einführung in meine neue Tätigkeit als Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontakt zur Pflegepraxis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neben dem Unterrichten kaum andere Aufgaben haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegiale Intervention	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einfinden in das Lehrerkollegium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterrichtshospitation und Reflexion durch Kollegen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lesen von pädagogischer Fachliteratur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrertandem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Hat sehr große Bedeutung für mich	Hat große Bedeutung für mich	Hat geringe Bedeutung für mich	Hat keine Bedeutung für mich	Habe ich noch nicht erlebt
Kollegen, die ebenfalls ein pflegepädagogisches Studium abgeschlossen haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kollegen, die eine traditionelle Lehrerweiterbildung absolviert haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexion mit meinem Mentor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterlagen aus dem Studium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als vollwertige Lehrkraft wahrgenommen zu werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Austausch mit Kollegen über unterrichtliche Erfahrungen mit Lernenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterrichtshospitation und Reflexion durch die Schulleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigene Routinebildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit den Schülern und ihrem Verhalten vertraut werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie der Hochschule, an der Sie studiert haben, Empfehlungen geben könnten, um die Studierenden noch besser auf die Tätigkeit und die Rolle als Lehrerin/Lehrer vorbereiten zu können: Was würden Sie empfehlen?

Wenn Sie Ihrer Schulleitung Empfehlungen geben könnten, wie Absolventinnen und Absolventen an Ihrer Schule die Berufseinmündung als Pflegelehrende erleichtert werden könnte: Was würden Sie ihr empfehlen?

Der zweite Abschnitt der Befragung ist nun abgeschlossen. Auch dafür vielen Dank!
Im dritten und letzten Abschnitt geht es nun um **Angaben zu Ihrer Person**, Ihre **berufliche und akademische Ausbildung** sowie die **Lehrtätigkeit an Ihrem aktuellen Arbeitsplatz**.

Bitte beachten Sie weiterhin, dass es für den Verlauf der Befragung notwendig ist, alle Fragen zu beantworten. Sollten Sie etwas übersehen haben, werden Sie darauf hingewiesen. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, wieder zu den vorherigen Seiten zurückzukehren, um ggf. Antworten zu korrigieren.

Klicken Sie auf "Weiter", um mit der nächsten Seite fortzufahren.

Weiter

Welches Geschlecht haben Sie?

- weiblich männlich

Wie alt sind Sie?

Jahre

Welche pflegerische Berufsausbildung haben Sie absolviert?

Mehrfachantworten sind möglich

- (Gesundheits- und) Krankenpflege
 (Gesundheits- und) Kinderkrankenpflege
 Altenpflege
 Hebammenwesen
 Andere Berufsausbildung

In welchem Jahr haben Sie Ihre (letzte) pflegerische Berufsausbildung abgeschlossen?

Bitte Jahr auswählen

Weiter

Welchen höchsten pflegepädagogischen Hochschulabschluss haben Sie erworben?

Geben Sie höchsten akademischen Grad an, der Sie für Ihre Tätigkeit als Lehrkraft qualifiziert.

- Diplom
 Magister
 Bachelor
 Master
 Anderer Grad:

An welcher Hochschulart haben Sie den höchsten Abschluss erworben?

- Fachhochschule
 Universität / wissenschaftliche Hochschule

In welchem Jahr haben Sie den höchsten Abschluss erworben?

Bitte wählen Sie das Abschlussjahr aus.

- 2012 2011 2010 2009 2008 2007 2006 2005 früher als 2005

Wie lautet der Titel Ihres höchsten Hochschulabschlusses?

Geben Sie den Titel ein, z.B.: Dipl.-Pflegepädagoge

In welchem Bundesland befindet sich die Hochschule, an der Sie Ihren höchsten Abschluss erworben haben?

Bitte wählen Sie das Bundesland aus der Liste aus oder geben Sie an, dass sich die Hochschule im Ausland befindet.

Bitte auswählen

Weiter

Wie viele Jahre sind Sie hauptberuflich als Lehrkraft in der Pflegebildung tätig (inkl. der evtl. Zeit vor und während Ihres Studiums)?Bitte geben Sie die Anzahl der Jahre zum Stichtag 1. Oktober 2012 an. Jahre**Welche Bildungsgänge bietet die Bildungseinrichtung an, an der Sie derzeit beschäftigt sind?**

Bitte kreuzen Sie alle zutreffenden Bildungsgänge an.

- Gesundheits- und Krankenpflege
- Gesundheits- und Kinderkrankenpflege
- Altenpflege
- Dualer Studiengang Pflege
- Hebammenwesen
- Kinderpflege
- Familienpflege
- Operationstechnische Assistenz (OTA)
- Gesundheits- und Krankenpflegehilfe (einjährig)
- Altenpflegehilfe (einjährig)
- Anderer pflegerischer Assistenzberuf (zweijährig)
- Fort- bzw. Weiterbildungen

In welchen Bildungsgängen, die an Ihrer Bildungseinrichtung angeboten werden, erfolgt Ihre Lehrtätigkeit?

Bitte kreuzen Sie alle Bildungsgänge an, in denen Sie Unterricht durchführen.

- Gesundheits- und Krankenpflege
- Gesundheits- und Kinderkrankenpflege
- Altenpflege
- Dualer Studiengang Pflege
- Hebammenwesen
- Kinderpflege
- Familienpflege
- Operationstechnische Assistenz (OTA)
- Gesundheits- und Krankenpflegehilfe (einjährig)
- Altenpflegehilfe (einjährig)
- Anderer pflegerischer Assistenzberuf (zweijährig)
- Fort- bzw. Weiterbildungen

In welchem Bundesland befindet sich die Bildungseinrichtung, an der Sie zur Zeit beschäftigt sind?

Bitte wählen Sie das Bundesland aus der Liste aus.

 ▾

Sie sind jetzt fast am Ende der Befragung gelangt.
Nun haben Sie letztmalig die Gelegenheit, mit dem "Zurück"-Knopf **zu den vorherigen Fragen** zu gelangen und ggf. Antworten zu korrigieren.

Hier ist noch Raum für Ihre Mitteilungen, die keinen Platz in dieser Befragung gefunden haben.

Wenn Sie noch etwas mitteilen möchten hinsichtlich Ihrer Situation als Pflegelehrer/in in der Berufseinmündung oder dieser Befragung können Sie dies hier tun.

Wenn Sie die Befragung jetzt abschließen möchten, klicken Sie bitte auf "Weiter".
Bitte beachten Sie, dass Sie die Befragung anschließend **nicht erneut durchführen** können.

Weiter

Sie sind am Ende der Befragung gelangt. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes werde ich voraussichtlich Ende 2013 veröffentlichen können. Wenn Sie über die Veröffentlichung informiert werden möchten, benachrichtige ich Sie gerne. Dafür bitte ich um eine kurze E-Mail. Die Adresse und den Inhalt werde ich selbstverständlich nicht weitergeben und ausschließlich für die einmalige Kontaktaufnahme zur Benachrichtigung verwenden.

Wenn Sie andere Personen auf diese Befragung hinweisen möchten, können Sie [dieses Informationsblatt](#) verwenden.

Sie können dieses Fenster nun schließen.

Lebenslauf

1967	Geburt in Braunschweig
1974 – 1978	Grundschule in Wolfenbüttel
1978 – 1980	Orientierungsstufe in Wolfenbüttel
1980 – 1984	Realschule in Wolfenbüttel
1984 – 1985	Hilfspfleger, Evangelisches Krankenhaus Oberhausen
1985 – 1988	Ausbildung zum Krankenpfleger am Evangelischen Krankenhaus Oberhausen
1988 – 1989	Zivildienst in der Tätigkeit eines Krankenpflegers am Evangelischen Krankenhaus Alsterdorf, Hamburg
1989 – 1991	Krankenpfleger auf einer Station der Inneren Medizin am Evangelischen Krankenhaus Alsterdorf, Hamburg
1990 – 1991	Weiterbildung zum Praxisanleiter am DRK- und Freimaurerkrankenhaus Hamburg-Rissen
1991 – 1993	Krankenpfleger / stellv. Pflegedienstleiter bei HIG e.V. (ambulante Pflege für Menschen mit HIV und AIDS)
1993 – 1995	Krankenpfleger auf der HIV-Schwerpunktstation des Universitäts-Krankenhauses Eppendorf, Hamburg
1994 – 1997	Berufsbegleitende Weiterbildung zum Lehrer für Pflege- berufe bei F+U Heidelberg, Akademie für Pflegeberufe
1995 – 2000	Lehrer an der Krankenpflegeschule des Universitäts-Krankenhauses Eppendorf, Hamburg
1998 – 1999	Berufsbegleitende Weiterbildung zum Psychodrama-As- sistenten in Hamburg beim Moreno-Institut Stuttgart
2000 – 2003	Praxisanleiter an der Krankenpflegeschule des St. Martinus-Krankenhauses, Düsseldorf
2000 – 2004	Diplomstudium der Pflegepädagogik an der Katholischen Fachhochschule NW, Abt. Köln mit dem Abschluss Dipl.-Berufspädagoge (FH)
2001 – 2003	Studentischer Mitarbeiter am Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (dip), Köln
2003 – 2012	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (dip), Köln
2006 – 2008	Masterstudium der Pflegewissenschaft an der Pflegewis- senschaftlichen Fakultät der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar mit dem Abschluss Master of Science
2008 – 2013	Doktorand im Bereich Pflegebildungsforschung an der Pflegewissenschaftlichen Fakultät der Philosophisch-The- ologischen Hochschule Vallendar
seit 2012	Wissenschaftlicher Mitarbeiter / Praxisreferent an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Köln, Fachbereich Gesundheitswesen

Köln, im Dezember 2013

Versicherung selbständiger Arbeit

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Ich versichere, dass die vorliegende Arbeit bisher nicht veröffentlicht wurde und nicht bereits einmal an einer anderen Hochschule als Dissertation eingereicht wurde.

Köln, 27.06.2013

Ort, Abgabedatum

Unterschrift (Roland Brüche)